Peter Deininger

DIE GESELLSCHAFTLICHE DIMENSION DES LEGITIMATIONSPROBLEMS IN DER CURRICULUMFORSCHUNG

1976

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547212_0017

Pädagogik

Die gesellschaftliche Dimension des Legitimationsproblems in der Curriculumforschung

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Peter Deininger
aus Freilassing

1 9 7 6

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 22. Juli 1976

Dekan: Budde

Referent: Henningsen

Korreferent: Benner

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung und erster Problemaufriß	1
1.1. Anlaß und Begründung der Fragestellung	1
1.2. Methodologische Vorüberlegungen	4
1.3. Erste Problemstrukturierung	8
2. Gesellschaftstheoretische Erklärungsmodi des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus	30
2.1. Der legitimatorische Charakter des theoretischen Ansatzes von J. Habermas und C. Offe	30
2.2. Das Vergesellschaftungsmodell bei Offe und seine Konsequenzen für eine modifizierte Fassung des Legitimationsproblems in bezug auf die Herausbildung antilegitimatorischen Bewußtseins	44
2.3. Das Vergesellschaftungsmodell bei Offe und seine Konsequenzen für die Verwissenschaftlichung der Produktion und die Vergesellschaftung der Wissenschaft	51
2.4. Der gesellschaftlich-politische Bezugsrahmen der Legitimationstheorien	55
2.5. Das Legitimationsdilemma	58
3. Curriculumreform und ihre legitimatorischen Implikationen	65
3.1. Versuch einer Identifizierung des Legitimationsdilemmas im Bereich der Curriculumforschung	65
3.2. Die Qualifikationsdebatte und ihre curriculumtheoretischen Implikationen: die Verschärfung des Legitimationsproblems	68
3.3. Die Reaktion der Curriculumforschung auf die verschärfte Legitimationsproblematik in der lernzielorientierten Curriculumdiskussion und im Strukturansatz	86

Seite

3.4. Versuch einer Bestimmung des Legitimationsdilemmas in der Curriculumforschung 103

4. Über die Verwendungsmöglichkeiten unterschiedlicher curriculumtheoretischer Entwürfe hinsichtlich ihrer legitimatorischen Valenz 110
4.1. Tendenzen und Ergebnisse der Lehrplanreform in Bayern und Nordrhein-Westfalen 115
4.2. Widerspiegelung der curriculumtheoretischen Diskussion in der gegenwärtigen Lehrplanreform 120
4.3. Die legitimatorische Valenz von Curriculumtheorien für unterschiedliche bildungspolitische Strategien 127
4.4. Notwendigkeit des Legitimationsdilemmas? 140

Anmerkungen 147

Literaturverzeichnis 243

1. Einleitung und erster Problemaufriß

1.1. Anlaß und Begründung der Fragestellung

In der BRD findet seit Beginn der 70er Jahre innerhalb der curriculumtheoretischen Diskussion eine Auseinandersetzung um das "Legitimationsproblem" statt.[1] Im Kern geht es dabei um die Frage, ob(und wenn ja,auf welche Weise) die Curriculumforschung Beurteilungen über die Legitimität von Curriculum- oder Bildungszielen und -inhalten, die von ihr selbst begründet und/oder von politischen Kräften oder Instanzen bestimmt werden, abgeben könne. Damit sind zwei miteinander verflochtene Problemkreise berührt: die Frage der inhaltlichen Bestimmung von legitimen gesellschaftlichen Zielen und Interessen und diejenige nach der wissenschaftstheoretischen oder methodologischen Position, die eine solche Bestimmung begründet. Diese Diskussion mag von zwei bildungspolitischen Entwicklungen gespeist sein. Zum einen ist die bildungspolitische Entwicklung in der BRD seit dem Ende der 60er Jahre zu benennen. Die Stagnationstendenzen nach einer anfänglichen "Bildungseuphorie"[2] provozierten Fragen nach den gesellschaftlichen Ursachen dieser Entwicklung bis hin zu wissenschaftstheoretischen Besinnungen über das Verhältnis von Wissenschaft und Politik.[3] Ein zweiter Ursachenkomplex könnte im zunehmenden Einsatz der Curriculumforschung bei der Reform der Curricula gesehen werden[4], der, verursacht durch die dabei virulent werdenden Diskrepanzen zwischen theoretischem Anspruch und Realität, die Frage nach der Legitimität der von der Bildungsverwaltung kodifizierten Curricula und der dabei eingesetzten Wissenschaft aktualisiert.[5] Wie diese Zusammenhänge im einzelnen auch existieren mögen[6], jedenfalls haben unserer Meinung nach die bildungspolitische Entwicklung sowie der Einsatz von Curriculumtheorien bei der Curriculumreform als eine Kraft gewirkt, die zu wissenschaftstheoretischen

Positionswechseln bis in die Erziehungswissenschaft hinein geführt hat. (Die entsprechenden Positionswechsel in den Sozialwissenschaften waren bereits in den 50er Jahren zu verzeichnen.)

Die curriculumtheoretische Legitimationsdiskussion in der BRD findet statt vor dem Hintergrund eines vorangegangenen methodologischen Positionswechsels in den Erziehungswissenschaften. Wir können den Übergang von erziehungswissenschaftlichen Positionen, die den pädagogischen Raum als autonomen gegenüber dem gesellschaftlichen auffassen[7], auf erfahrungswissenschaftliche, positivistische und behavioristische Orientierungen sowohl in der Erziehungswissenschaft[8] als auch in der Lehrplan- oder Curriculumforschung konstatieren.[9] Der Wandel der Konzeption drückt sich, schlagwortartig zusammengefaßt, wie folgt aus: die gesellschaftliche Determination des Curriculum, seiner Ziele, Inhalte und Methoden wird konstatiert; Qualifikationsanforderungen der Produktion werden registriert und deren Gesetzmäßigkeiten zu erforschen gesucht; die sozialen gesellschaftlichen Anforderungen werden als vorgegebene und legitime, weil legalisierte, akzeptiert - die Entscheidung über Bildungsziele usw. sei allein der Verantwortlichkeit der Politik(er) zu überlassen und die Rolle der Wissenschaft habe sich dabei auf aufklärende Beratung bei der Entscheidungsfindung zu beschränken; Curriculumforschung reduziert in diesen Modellen ihren Anspruch dann meist auf die Ausarbeitung von Verfahren, die es ermöglichen sollen, aus gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Disziplinen, aus Lern- und Entwicklungstheorien und aus empirisch erfaßbaren gesellschaftlichen Anforderungen Teilziele, -inhalte und -methoden zu konstruieren, deren Legitimität von den Wissenschaften selbst nicht beurteilt werden kann.

Die Kritik, die an solchen curriculumtheoretischen Positionen - im Nachtrab zu den bereits gegen Ende der 60er Jahre in den Sozialwissenschaften geführten Auseinandersetzungen (vgl. den "Positivismusstreit") - von

seiten der Autoren vorgetragen wurde, die an gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Prämissen der "kritischen Theorie" (besonders von Modellen von J. Habermas[10]) orientiert waren (wie etwa die "Münsteraner Arbeitsgruppe"), konzentrierte sich vor allem auf folgende Punkte: Die erfahrungswissenschaftlich, positivistisch und behavioristisch orientierte Curriculumforschung erfasse die Legitimationsproblematik nicht, die besonders bei der wissenschaftlichen Begründung der Lernziele und Entscheidungen über Lerninhalte entstehe[11]; durch die methodologischen Prämissen der erfahrungswissenschaftlich orientierten Curriculumtheorien, besonders der "lernzielorientierten", würden naturwissenschaftliche, am Erkenntnisinteresse der Naturbeherrschung orientierte, methodologische Positionen (z.B. das Prinzip der "Zweckrationalität") unzulässigerweise auf gesellschaftliche Zusammenhänge übertragen[12] und dadurch für gesellschaftliche Herrschaftsinteressen nutzbar gemacht (vgl. auch den bezeichnenden Titel der Schrift von J. Habermas: "Wissenschaft und Technik als 'Ideologie'"); H. Meyer konkretisiert diese Interessen - in Anlehnung an gesellschaftstheoretische Modelle von J. Habermas und C. Offe - als solche spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme, die auf die Steuerung von Bewußtseinsprozessen und auf die Herstellung von legitimatorischem Bewußtsein abzielten, das Massenloyalität sichern soll. Dagegen meinen diese Autoren (im Anschluß an Habermas) nur solche Bildungsziele, -inhalte und -methoden als w i s s e n s c h a f t l i c h begründet und zugleich gesellschaftstheoretisch legitim anerkennen zu können, die in theoretischen und praktischen "Diskursen" (idealen Sprechsituationen) zustandegekommen sind und dadurch dem Interesse des Schülers an "Mündigkeit" Rechnung trügen.[13] Mit diesem Ansatz - der in der BRD inzwischen an Raum gewonnen hat[14] - wird eine methodologische Position hinsichtlich der Verschränkung von gesellschaftstheoretischen, wissenschaftstheoretischen und einzelwissenschaftlichen (hier: erzie-

hungswissenschaftlichen) Dimensionen des Legitimationsproblems eingenommen[15], die die sozialen Bestimmungsmomente des Legitimationsproblems zwar in einem erheblich umfassenderen Maße zu erforschen erlauben als die positivistisch orientierten Ansätze. Die inhaltliche theoretische Bestimmung dieser Momente muß jedoch um so sorgfältiger geprüft werden. Darauf soll im folgenden in einigen methodischen Bemerkungen eingegangen werden.

1.2. Methodologische Vorüberlegungen

Unserer Meinung nach ist das Grundanliegen der "kritischen" Position hinreichend begründet, die gesellschaftlich-sozialen Bestimmungsmomente von curricularen Zielen und Inhalten und damit die Basis des Legitimationsproblems im methodologischen Ansatz der Curriculumforschung bzw. der Erziehungswissenschaft mitzureflektieren. Dies gilt um so mehr, als Curriculumforschung zur systematischen und geplanten Bewußtseinsbeeinflussung von heranwachsenden Individuen herangezogen werden soll. Es ist eine u.E. hinreichend begründbare Vorgehensweise, die gesellschaftstheoretischen und methodologischen Positionen der Curriculumtheorien auf ihre legitimatorischen Funktionen zu befragen. Doch gibt dabei eine Vorgehensweise - wie bei Meyer - Probleme auf, die bei der Erklärung für die Entstehung von Legitimationsproblemen (und antilegitimatorischem Bewußtsein) - im Rückgriff auf Aussagen der "kritischen Theorie" - mit Bewußtseinseigenschaften arbeitet, die sozialökonomisch a b s t r a k t e n (gattungsgeschichtlichen) Individuen zugeordnet werden[16] und die diese Bewußtseinseigenschaften noch dazu in einen dualistischen G e g e n s a t z[17] zu stofflichen Qualifikationsanforderungen der Produktion und zu daraus resultierenden wissenschaftlichen Anforderungen an das Individuum zu bringen neigt.[18] Die möglichen Folgen einer

solchen Herangehensweise sind bereits auf dieser abstrakten methodologischen Ebene anzudeuten: Es besteht die Gefahr, bei einem solchen theoretischen Zugriff auf das Legitimationsproblem systematisch andere gesellschaftliche Einflußfaktoren auf das Legitimationsproblem auszublenden, insbesondere möglicherweise auf das Legitimationsproblem sich verschärfend auswirkende Anforderungen der Naturbeherrschung. Die aufklärende Wirkung des Diskursverfahrens könnte überschätzt werden und dieser Ansatz könnte sich möglicherweise der kritischen Hinterfragung seiner eigenen legitimatorischen Einsetzbarkeit entziehen. Eine gesellschaftlich-soziale, abstrakte theoretische Persönlichkeitsauffassung muß zu einer reduktionistischen Fassung des Legitimationsproblems des erwachsenen ebenso wie des heranwachsenden Individuums (Schüler) führen.

Damit ist bereits die Richtung angedeutet, in die unser Erkenntnisinteresse bei der Behandlung des Legitimationsproblems und der legitimatorischen Funktion von Curriculumtheorien zielt. Wir konzentrieren uns auf die Herausarbeitung der gesellschaftlichen, im Produktionsprozeß entstehenden Anforderungen an das Bewußtsein des arbeitenden und des heranwachsenden Individuums und versuchen von hier aus der Legitimationsproblem und die Frage des legitimatorischen Einsatzes von Curriculumtheorien zu klären. Ein solcher Ansatz versucht eine dualistische Entgegensetzung von Natur und Gesellschaft, zweckrationalem und wertendem Handeln des Individuums vermeidbar. Eine solche Auffassung hätte sowohl die Überbetonung einer Eigenständigkeit als auch die Abhängigkeit der beiden Bereiche Natur und Gesellschaft zu umgehen. Den Produktionsbereich stellen wir uns als das entscheidende Bindeglied zwischen Natur - Gesellschaft - Individuum (Bewußtsein) und Wissenschaft vor, deren Gesetzmäßigkeiten wir aus den natürlichen und sozialen Produk-

tionsbedingungen heraus zu entwickeln versuchen. Damit ist zugleich unser begrenzter Erkenntnisanspruch verdeutlicht, der sich bei der Erklärung des Legitimationsproblems auf diese skizzierten Wirkungszusammenhänge beschränkt.

Wissenschaftsgeschichtlich gesehen, liegt als ein bedeutender theoretischer Versuch einer solchen "integrationistischen" Interpretation derjenige von K. Marx vor, der in seinem Modell des klassischen Kapitalismus eine idealtypische Konkretisierung dieser allgemein dargestellten Zusammenhänge versucht hat. An dieses Modell knüpfen Theoretiker wie Habermas und Offe bei ihrem Versuch an, gesellschaftstheoretische Erklärungsmuster des Legitimationsproblems vorzulegen. Insoweit stimmen wir mit diesen Autoren überein.

Um das Legitimationsproblem mit einem gesellschaftstheoretischen Erklärungsmodell analysieren zu können, das dem heutigen gesellschaftlichen Entwicklungsstand entspricht, gehen wir jedoch im Modell des "Spätkapitalismus" (diesen Terminus übernehmen wir von den genannten Autoren) von anderen Modifikationen des Marxschen Theoriemodells aus als Habermas und Offe, die wir hier plakativ als Vergesellschaftungs- und Verwissenschaftlichungstendenzen begrifflich markieren.[19] Die Kategorien der Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung der Produktion stellen die spezifischen Momente dar, die eine konkret-historische Analyse des Legitimationsproblems ermöglichen sollen, indem sie eine differenzierte Erfassung des Legitimationsproblems in den Gesellschaftsmodellen des klassischen und des Spätkapitalismus eröffnen. Schließlich kommt diesen Kategorien die Aufgabe zu, von einer einheitlichen methodologischen Grundlage aus die Erforschung des Legitimationsproblems, der legitimatorischen Funktion von Wissenschaft und deren gesellschaftlichen Einsatzbedingungen anzugehen. Der dabei verwendete

Wissenschaftsbegriff ist in seinen gesellschaftlichen, und zwar seinen stofflichen und sozialen Bestimmungskomponenten[20] herauszuarbeiten, um eine unfruchtbare dualistische Entgegenstellung dieser beiden Komponenten zu vermeiden.

Die beiden gesellschaftstheoretischen Kategorien der Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung sind bei uns bezogen auf eine dritte, die Kategorie des gesellschaftlichen Produzenten, der als das "subjektive" Bindeglied - in seiner Eigenschaft als menschlicher Träger von Bewußtsein (und damit auch als potentieller Träger legitimatorischen Bewußtseins) - zwischen dem gesellschaftlichen Produktionsbereich und dem Bildungssektor gilt. Damit wäre ein methodologisch einheitlicher gesellschaftstheoretischer und bildungstheoretischer Zugriff auf das Legitimationsproblem ermöglicht, der zugleich der Gefahr der "abstrakten Allgemeinheit" (Cêve) in der Persönlichkeitsauffassung entgeht. Den denkbaren Vorwurf, daß ein solcher Zugriff nur um den Preis einer unzulässigen ökonomistischen Verkürzung der Untersuchungsperspektive des Bildungs- und Persönlichkeitsproblems möglich würde, stellen wir die Auffassung entgegen, daß nur a u f d e r G r u n d l a g e einer solchen Betrachtungsweise die d a r ü b e r h i n a u s w e i s e n d e n Momente (deren relative Eigengesetzlichkeit in keiner Weise bestritten werden kann) adäquat zu erforschen sind.[21]

Damit wären allerdings erst die methodologischen Grundpositionen zur Verfolgung des Legitimationsproblems bis hin zu den subjektiven gesellschaftlichen Anforderungen an den fertig ausgebildeten Produzenten skizziert. Das Legitimationsproblem in Folge von Curriculumreformen im Spätkapitalismus ist jedoch auf die Herausbildung von Bildung im h e r a n w a c h s e n d e n (zukünftigen) Produzenten bezogen, womit die Forderung nach einer Entwicklungs- und Lerntheorie gestellt ist, die auf einer konkret-historischen methodologischen Grundlage arbeitet.

Solche Theorien sind bisher erst in Teilbereichen (v.a. für den kognitiven Sektor) vorwiegend von sowjetischen und amerikanischen Autoren entwickelt worden. Die Erforschung der individualpsychologischen und erkenntnismäßigen Entwicklungsgesetze, die die Herausbildung von solchen individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten beeinflussen, wie die Erkenntnis von natürlichen und sozialen Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten und der damit verbundenen Handlungen ist noch am Anfang. Unsere These lautet, daß die Forschungen um so erfolgreicher verlaufen werden, je mehr sie durch die methodologischen Orientierungen zur Erforschung der Persönlichkeit, die w.o. angegeben wurden, geleitet sind und desgleichen gelte für die Erfassung des Legitimationsproblems in der Folge curricularer Reformen im Spätkapitalismus.

1.3. Erste Problemstrukturierung

Die vorliegende Arbeit ist in ihrer formalen Abfolge so aufgebaut, daß nach einer kurzen Darstellung der Meyerschen Thesen über die legitimatorische Funktion einiger Typen von Curriculumtheorien in einem ersten Teil (vgl. Gliederungspunkt 2.) die gesellschaftstheoretischen Erklärungsmodi des "Legitimationsproblems im Spätkapitalismus", wie sie von J. Habermas und C. Offe entwickelt wurden, sowie deren Aussagen über die legitimatorische Funktion und Einsatzmöglichkeiten von Wissenschaft bzw. bestimmter wissenschaftstheoretischer Positionen einer kritischen Analyse unterzogen werden, um daran anschließend eigene Thesen zu entwickeln. Im darauffolgenden zweiten Teil (s. Gliederungspunkt 3.) geht es um die Übertragung der im ersten Teil entwickelten Positionen auf die unter dem Legitimationsaspekt zu erklärenden gesellschaftlichen Phänomene der Bildungs- bzw. Curriculumreform und der Curriculumforschung, was die Einbeziehung der Analyse bildungs- und lerntheoretischer Aspekte erforderlich

macht. Im letzten Teil (s. Gliederungspunkt 4.) soll versucht werden, die gewonnenen Thesen über die legitimatorische Funktion unterschiedlicher curriculumtheoretischer Positionen und deren bildungspolitische Einsatzbedingungen anhand vorliegender Richtlinien und Lehrpläne der Hauptschule einschließlich der bildungspolitischen Auseinandersetzungen darüber zu überprüfen. Im einzelnen sind dabei folgende Probleme zu lösen.

Jürgen Habermas knüpft bei seinen Ausführungen über das Legitimationsproblem im Spätkapitalismus an gesellschaftstheoretische Aussagen über den klassischen Kapitalismus bei Marx an.[22] Mit der Konzentration auf den legitimatorischen Schein des Äquivalententauschs[23] wählt er als Ausgangspunkt für die Behandlung des Legitimationsproblems jenen systematischen Ort des Marxschen Theorieansatzes, der für die spezifische Bestimmtheit der kapitalistischen Gesellschaftsformation einen s e k u n d ä r e n S t e l l e n w e r t einnimmt: nämlich den Äquivalententausch, der allgemeines Kennzeichen für a l l e warenproduzierenden Gesellschaften ist.[24] Dieser spezifische als selektiv[25] zu bezeichnende Zu- und Rückgriff auf Marxsche Positionen zieht Folgeprobleme nach sich, die bis in die curriculumtheoretische Diskussion nachzuzeichnen sind und die als solche bis heute noch nicht reflektiert wurden.[26]

Marx verhandelt das Legitimationsproblem nicht explizit und nicht unter dieser Terminologie. Systematisch einzuordnen wäre das Legitimationsproblem in die Auffassung des Verhältnisses von Sein und Bewußtsein bei Marx, genauer in die Kategorie des falschen Bewußtseins. So schreibt Marx in "Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte": "... auf den sozialen Existenzbedingungen erhebt sich ein ganzer Überbau verschiedener und eigentümlich gestalteter Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen. Die ganze Klasse schafft und gestaltet sie aus ihren materiellen Grundlagen heraus und aus den entsprechenden gesellschaftlichen Verhältnissen.

Das einzelne Individuum, dem sie durch Tradition und Erziehung zufließen, kann sich einbilden, daß sie die eigentlichen Bestimmungsgründe und den Ausgangspunkt seines Handelns bilden."[27] Marx faßt das Legitimationsproblem inhaltlich auf der Grundlage der Annahme, daß dem Produzenten als Schöpfer des gesellschaftlichen Reichtums zugleich die bewußte stoffliche Beherrschung des Produktionsprozesses und der darin eingehenden sozialen Beziehungen gesetzesmäßig verweigert wird. Dies resultiert - nach Marx - aus den ökonomisch-sozialen Gesetzmäßigkeiten der privaten Profitproduktion, ist also zunächst einmal unabhängig von subjektiven Wahrnehmungen oder Bewußtseinsformen definiert.[28] Das Legitimationsproblem aktualisiert sich inhaltlich nach diesem Modell durch die Existenz von antilegitimatorischem Bewußtsein, das in der theoretischen Einsicht[29] in die Eigenschaften der privaten Verwertungsgesetze der Produktion und die objektive Stellung des Produzenten darin besteht und als Klassenbewußtsein bezeichnet ist.[30] Im Kern besteht dieses Bewußtsein aus der Einsicht, daß nur durch den Übergang von privaten zu kollektiven ökonomischen Eigentums- und Herrschaftsverhältnissen das Legitimationsproblem für die Arbeiterschaft gelöst werden kann. Damit unterscheidet sich antilegitimatorisches Bewußtsein im Sinne von Marx z.B. von anarchistischem Bewußtsein und anderen vorsozialistischen Gesellschaftsutopien. Unsere These von der Auflösung des Legitimationsproblems im Gesellschaftsmodell des Sozialismus bei Marx ist nun nicht so zu interpretieren, als ob es in diesem Modell nicht auch das Problem der partiellen Nichtübereinstimmung von objektiver Situation der Arbeiterschaft und subjektiver Interpretation dieser Lage gäbe. Durch die Aufhebung des unüberbrückbaren Interessengegensatzes zwischen Arbeiterschaft und privaten Verwertungsgesetzen jedoch erhalten die Übereinstimmungsprobleme eine andere Qualität, so daß wir nicht mehr von dem "Legitimationsproblem" sprechen wollen. Die Herausbildung von Klassenbewußtsein ist nach Marx einerseits ein erkenntnistheoretisches und zugleich ein politisches Problem. Die erkenntnistheoretische Problematik besteht darin, die sich von der Erscheinungsebene her dem Bewußtsein des Produzenten aufdrängenden Verschleierungsmechnismen[31] durch die Herausbildung von theoretischen Einsichten zu überwinden, die dabei immer an legitimatorischen als auch antilegi-

timatorischen Erfahrungen des Produzenten anschließen können und müssen.[32] Bei Marx ist die Organisierung dieses Prozesses ein bewußter politischer Akt der Arbeiterschaft[33] und damit politischen Kräftekonstellationen unterworfen. Wir lassen die detailliertere Darstellung der bei Marx entwickelten Zusammenhänge vorerst auf sich beruhen und kehren zu Habermas zurück.

Jürgen Habermas sieht die Aktualisierung des Legitimationsproblems durch die Herausbildung von Klassenbewußtsein beim gesellschaftlichen Produzenten vor allem durch die Wirkung des Legitimationsmechanismus des "Scheines des Äquivalententauschs" verhindert.[34] Damit fällt er hinter die differenziertere Analyse von Marx, wie sie eben angedeutet wurde, zurück. Er bestimmt zudem ein für alle warenproduzierenden Gesellschaften typisches Merkmal als das im Bewußtsein der Produzenten legitimatorisch wirksame und unterschlägt damit spezifische legitimatorische Merkmale der p r i v a t organisierten Produktion. Mit seinen Legitimationsthesen über den Spätkapitalismus verläßt Habermas weitgehend die Grundannahmen des Marxschen Interpretationsrahmens. Dies wird deutlich, wenn er die Entstehung von Legitimationsproblemen als Motivationsproblem behandelt, das durch die Existenz einer gattungsgeschichtlichen Eigenschaft des abstrakten, also sozial-ökonomisch unbestimmten menschlichen Bewußtseins, dem Bedürfnis nach diskursiver Rechtfertigung von Normen, entstünde; wenn er die Aktualisierung des Legitimationsproblems durch den zweckrational orientierten, planerischen Eingriff des Staates in ökonomische und andere Bereiche der Gesellschaft begründet, die bisher "quasi naturwüchsig" sich legitimiert hätten.[35] Hieraus bestimmt Habermas den Einsatz von Wissenschaft als Legitimationsstrategie (bzw. als Gegenstrategie): das spätkapitalistische System versuche dies Legitimationsproblem dadurch zu überwinden, daß es zur Ideologieplanung übergehe und im Bewußtsein der Massen eine um die soziale Dimension verkürzte Zweckrationalität als Ideologie durchzusetzen versuche, die soziale Normen immer schon als vorab legitimierte anerkennt. Mit dem Mechanismus der "Legitimation durch Verfahren" sei diese Legitimationsstrategie theoretisch auf den Begriff gebracht: Wissenschaft solle dazu instrumentalisiert werden, Loyalitäten für beliebige soziale Herrschaftszwecke bei der Masse der Bevölkerung herzustellen.[36] Hier schlägt eine reduktionistische Auffassung von Wissenschaft als Ideologie bei Habermas durch. Die Abkehr von

einer konkreten, sozial-ökonomischen Bestimmung der Träger von legitimatorischem/antilegitimatorischem Bewußtsein im Modell des Spätkapitalismus versucht Habermas zusätzlich durch die These abzustützen, daß im Spätkapitalismus die Herausbildung von Klassenbewußtsein bei der Arbeiterschaft erfolgreich verhindert werden könne.[37] Diese These kann er weder theoretisch noch empirisch schlüssig beweisen.[38] Mit seiner radikalen Ablösung der Behandlung des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus von stofflichen und sozialen Erfordernissen und Eigenschaften der Produktion gelingt Habermas u.E. weder eine konkret-historische Bestimmung des Legitimationsproblems noch eine Erfassung der legitimatorischen Funktion von Wissenschaft, die über eine relativ undifferenzierte negative Bewertung von theoretischen Prinzipien der Naturbeherrschung hinausginge. Ja, es muß darüber hinausgehend, die Frage gestellt und geklärt werden, ob eine Behandlung des Legitimationsproblems, die die Bedeutung der theoretischen Erkenntnis von ökonomischen Verwertungsgesetzen und deren sozial-ökonomischen Zusammenhänge systematisch auszublenden sucht, nicht selber als legitimatorisch interpretiert werden kann.

Bevor wir diese Frage zu beantworten versuchen, scheint uns ein Eingehen auf die Behandlung des Legitimationsproblems bei C. Offe aus zwei Gründen gerechtfertigt; zum einen weil dieser - obwohl vorwiegend an Fragestellungen und Terminologie der politischen Systemtheorie orientiert - zu teilweise parallelen Ergebnissen wie Habermas gelangt (die auch von Meyer aufgegriffen werden[39]); zum zweiten erscheint uns der Ausgangspunkt seines theoretischen Modells, besonders seiner These von der wachsenden Vergesellschaftung der Produktion und der weiterhin privaten Aneigungsgesetze, tragfähig genug zu sein, um einige weitergehende Thesen zur Legitimationsproblematik im Spätkapitalismus und zur legitimatorischen Rolle der Wissenschaft zu entwickeln. Offe verlagert mit seiner "politischen Systemtheorie" die Erklärung für die Entstehung des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus von der Produktions- auf die politische Ebene.[40] Er geht von der

stofflichen Seite her die Charakterisierung staatlichen Handelns, besonders der Eingriffe in den ökonomischen Bereich, an. Legitimationsprobleme entstünden dann durch die (wegen der Weiterexistenz der privaten ökonomischen Verwertungsgesetze) immer wieder erfahrbaren Widersprüche zwischen den Begründungen staatlichen Handelns und seinen erfahrbaren negativen Auswirkungen auf die materiellen Interessen der Bevölkerung, die im Widerspruch zu den staatlichen Versprechungen stünden.[41] Offe glaubt, daß besonders diejenigen Bevölkerungsteile, die mit höheren Bildungsqualifikationen ausgestattet sind und planende Tätigkeiten im Beruf ausführen, am ehesten in der Lage wären, diese Widersprüche wahrzunehmen und in antilegitimatorisches Bewußtsein und Handeln umzusetzen.[42] Damit knüpft Offe an Thesen von Habermas zur Motivationskrise im Spätkapitalismus an.

Wir gelangen zu einer anderen Einordnung des Legitimationsproblems, indem wir von dem "Vergesellschaftungsmodell' bei Offe ausgehen.[43] Danach läßt sich zunächst eine Zunahme der quantitativen Bedeutung der Arbeiterschaft im Spätkapitalismus sowie ihre wachsende sozialökonomische Differenzierung feststellen.[44] Wir neigen der These zu, daß sich insgesamt das Legitimationsproblem (im Vergleich zur Situation im Modell des klassischen Kapitalismus) verschärft. Diese Hypothese würde nach unserer Auffassung zum einen durch solche sozial-ökonomischen und politischen Faktoren gestützt wie die Zusammenballung der Produzenten in der Großproduktion, die weiterbestehende ökonomische Krisenhaftigkeit trotz massiver staatlicher Eingriffsversuche und die dadurch induzierten politischen Krisen, die immer weitergehende Trennung von Privateigentum und Leitung der Produktion. Diese Faktoren sollen in der vorliegenden Arbeit interpretiert werden als sozial-ökonomische Grundlagen für eine Begünstigung der Verbreitung von Klassenbewußtsein durch gesellschaftliche Organisationen der Arbeiterschaft . Auf der anderen Seite wären auf der erkenntnistheoretischen Ebene - nach dem "Vergesellschaftsmodell" -

weiterhin spontane ökonomische Verschleierungsmechanismen wirksam (z.B. der "Lohnfetischismus"), die darüberhinaus durch neue ergänzt würden, wie etwa durch die Ideologie des "neutralen Staates".[45] Allerdings wäre zu berücksichtigen, daß theoretische Legitimationsmuster, die eine offensive Verteidigung der privaten ökonomischen Verwertungsprinzipien als legitime, d.h. als dem Interesse aller Bevölkerungsmitglieder dienende betreiben (z.B. in den theoretischen Mustern der "freien Konkurrenz", "freien Marktwirtschaft") durch die immer offensichtlicher werdende Unfähigkeit, eine krisenfreie Entwicklung der Produktion zu sichern, einen sich verringernden legitimatorischen Stellenwert im Spätkapitalismus erhielten. Zunehmende legitimatorische Bedeutung gewännen dagegen theoretische Interpretationsmuster (Gesellschaftsbilder oder Teile davon), die die zunehmenden Eingriffe des Staates in die Produktionssphäre als dem "Allgemeinwohl" dienend deuten. Wegen der unzureichenden Forschungslage auf diesem Gebiet müssen wir - mit Tjaden - Steinhauer[46] - die Frage offenlassen, ob sich insgesamt die subjektiven Bedingungen für die Herausbildung von legitimatorischem oder antilegitimatorischem Bewußtsein bei der Arbeiterschaft durch die Wirkung von ökonomischen Verschleierungsformen im Spätkapitalismus verbessern oder nicht.

Das "Vergesellschaftungsmodell" gestattet u.E. auch einen konsequenteren gesellschaftstheoretischen Zugriff auf die Bestimmung der legitimatorischen Funktion von Wissenschaft im Spätkapitalismus als denjenigen, der im Habermasschen Modell möglich ist. Wir begreifen Wissenschaft - in Anlehnung an Rilling[47] - in einer doppelten Bestimmung: einmal als bedeutende Triebkraft von Vergesellschaftungstendenzen in der Produktion, zum zweiten in ihrer eigenen zunehmenden allseitigen Vergesellschaftung als eine besondere gesellschaftliche Arbeit, deren Produktionsbedingungen und Produkte (Erkenntnisse) stofflich und sozial determiniert sind. Aus der

ersten Bestimmung ergäbe sich eine indirekte Einwirkung der Wissenschaft auf das Legitimationsproblem über die sozialökonomischen legitimatorischen Auswirkungen der ökonomischen Vergesellschaftungstendenzen, aus der zweiten ließe sich die legitimatorische Funktion als eine aus den sozialen Anforderungen der Produktion erwachsende, Aufgabe bestimmen, die allerdings in ihrer konkret-historischen Ausprägung und Wechselwirkung mit den stofflichen Produktionsanforderungen gesehen werden muß. Die Arbeit konzentriert sich jedoch im weiteren Fortgang auf einen dritten Aspekt: Der zunehmende Einsatz der Wissenschaft in der Produktion führt zur Verwissenschaftlichung der subjektiven Bewußtseinsanforderungen an den Produzenten, der die Produktionsprozesse beherrschen muß. Dadurch würde eine im Vergleich zum Modell des klassischen Kapitalismus neuartige Situation erkennbar, da dort die theoretischen Qualifikationsanforderungen an den Produzenten im allgemeinen auf einem niedrigen Niveau gehalten werden konnten. Nach einem Modell von Hacker[48], das die objektiven stofflichen Qualifikationsanforderungen der Produktion klassifiziert, könnte man von der zunehmenden Notwendigkeit der Beherrschung t h e o r e t i s c h e Handlungsregulationen durch den Produzenten sprechen. Da wir das Legitimationsproblem auf der erkenntnistheoretischen Ebene mit der Fähigkeit oder Unfähigkeit zur theoretischen Erkenntnis der sozialen ökonomischen Gesetzmäßigkeiten verbunden hatten, ließe sich somit eine daraus resultierende subjektive Verschärfung des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus ableiten. Dies unter der Voraussetzung, daß die Existenz theoretischer Denk- und Abstraktionsleistungen erkenntnistheoretisch günstigere Bedingungen für das Begreifen der sozial-ökonomischen Gesetzmäßigkeiten aufweist als deren Ausbildung auf einem niedrigeren theoretischen Niveau.[49] Das Legitimationsproblem wäre nun dahingehend zu formulieren, daß, je höher die theoretische Qualifikation des Produzenten zur Beherrschung der stofflichen Anforderungen der moder-

nen Produktion ist (es handelt sich dabei nicht nur um logisch-formale Anforderungen), um so leichter fiele dem Produzenten die - antilegitimatorisch wirkende - Erkenntnis der theoretischen sozialen Gesetzmäßigkeiten der Produktion. Wenn eine theoretische Höherqualifizierung des Produzenten nicht zu umgehen ist, dann verbliebe auf dieser Ebene als Legitimationsstrategie (neben dem Versuch einer "Verzögerung" dieser Prozesse und deren ungleichmäßiger Verteilung auf die Produzenten) nur noch die gleichzeitige Verankerung von t h e o r e t i s c h e n G e s e l l s c h a f t s b i l d e r n im Bewußtsein der Produzenten, die die Legitimität der sozialen ökonomischen Verhältnisse begründen sollen. Dabei träte jedoch das Problem auf, daß diese Verhältnisse immer weniger "offensiv" legitimatorisch begründete Funktion erhalten könnten; es müßte tendenziell zu solchen Gesellschaftstheorien übergegangen werden, die die Existenz der privaten Verwertungsgesetze als sozial irrelevant erklären, etwa indem sie stoffliche Vergesellschaftungs- und Verwissenschaftlichungstendenzen in den Vordergrund schieben (vgl. Theorien oder Theoriefragmente der "Industriegesellschaft", "Wissenschaftsgesellschaft" usw.). Gleichzeitig müßte die Relevanz der sozialen Gesetzmäßigkeiten der Produktion (also die ökonomische Ebene) für das Legitimationsproblem negiert (und damit auch die Relevanz der Arbeiterschaft) und weitgehend zum Legitimationsmodus der "Legitimität durch Legalität" gegriffen werden; dies könnte als Ausdruck der wachsenden Unfähigkeit einer theoretischen sozial-ökonomischen Begründung der Legitimität der spätkapitalistischen Gesellschaft interpretiert werden. (Klassische Pluralismusmodelle versuchten eine solche inhaltliche Begründung noch zu liefern, wenn auch die Kategorien ("Gleichheit", "Gleichgewicht", "Konsens/Konflikt") der Zirkulationssphäre des Kapitalkreislaufs[50] entliehen waren und damit die Trennung des Legitimationsproblems von den Verwertungsgesetzen der Produktion bereits vollzogen wurde.)

Die bisher entwickelte Betrachtungsweise des Legitimationsproblems war vorwiegend auf die "innere" gesellschaftlich-ökonomische Systemlogik konzentriert und hatte den "subjektiven", d.h. hier den politischen Einflußfaktor als Legitimationsbedingung außer acht gelassen. Bei Einbeziehung dieser Perspektive wäre die These zu begründen, daß unter bestimmten politischen Legitimationsbedingungen durchaus auch "systemfremde" kritische Forderungen und Gesellschaftsbilder, die sich von dem eben skizzierten Legitimationstyp "Legitimität durch Legalität" distanzieren, legitimatorisch eingesetzt werden könnten und müßten.[51] Genährt würden solche "systemfremden" Strategien durch die Existenz von sozialökonomischen und politischen Krisenerscheinungen und die dadurch hervorgerufenen systemkritischen politischen und bewußtseinsmäßigen Potentiale im Spätkapitalismus. Diese Legitimationsstrategien müßten auf Gesellschaftstheorien zurückgreifen, die die Kritik an den sozialen ökonomischen Gesetzmäßigkeiten teilweise aufnehmen und sie gleichzeitig "entschärfen", indem sie diese Frage nicht als zu lösendes Kernproblem betrachten und/oder in utopische Gegenmodelle münden. Wir möchten die Frage aufwerfen, ob die Spätkapitalismus-Modelle von Habermas und Offe unter bestimmten politischen Legitimationsbedingungen - die wir nach Harrer[52] zu konkretisieren versuchen - einsetzbar sind. Allerdings würde der Rückgriff auf diesen Typus von Legitimationsstrategie erhöhte delegitimatorische Risiken bergen, da eine kritische Thematisierung der sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten bei labilen politischen Legitimationsbedingungen relativ leicht in systemgefährdende Bahnen gelenkt werden könnte. Mit diesem widersprüchlichen Zusammenhang von "Effektivität" und "Labilität" wäre der Tatbestand eines L e g i t i m a t i o n s d i l e m m a s zu konstatieren.

Wenn wir bisher die legitimatorische Funktion der Gesellschaftstheorien unter dem Aspekt ihres Einsatzes als theoretischer Inhalt des Bewußtseins der Produzenten be-

trachtet hatten, so ist dies nun um den Gesichtspunkt ihres legitimatorischen Einsatzes als methodologische Orientierungsgrundlage der Wissenschaften (und der Wissenschaftler) selbst zu ergänzen. Nach unserem Modell bestünde die widersprüchliche Aufgabe in dieser Hinsicht darin, den wissenschaftlichen Disziplinen solche grundlegenden Begriffe, Theorien und methodische Instrumente zur Verfügung zu stellen, die einerseits eine Erforschung der konkreten stofflichen und sozialen Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaft so ermöglichen, daß damit die Produktion und die Profitrealisierung weiter vorangetrieben werden können, und die andererseits die Aufdeckung der ökonomischen sozialen Gesetzmäßigkeiten verhindern. Bei der wachsenden Verflechtung und Durchdringung der stofflichen und sozialen Seite der Produktion und vor allem unter Berücksichtigung der politischen Legitimationsbedingungen könnte ein wachsendes methodologisches Legitimationsdilemma insofern vermutet werden, als die zureichende Erfüllung der ersten Funktion die Erfüllung der zweiten (der legitimatorischen) in Frage stellt. Übertragen auf die aktuelle wissenschaftstheoretische Diskussion, könnte das bedeuten: ein rigider methodologischer positivistischer Standpunkt wäre perspektivisch weder zur Erforschung der Naturgesetze noch der sozialen Gesetzmäßigkeiten im Spätkapitalismus hinreichend in der Lage und bedürfte der Ergänzung bzw. müßte ersetzt werden durch andere Positionen, die eine differenzierte Erforschung erlauben. Als erste Anzeichen für eine solche Entwicklung könnten erstens die verstärkte Entwicklung neuer wissenschaftssoziologischer Konzeptionen (vgl. die "Entwicklungskonzeptionen" von Price, Kuhn u.a. oder systemtheoretische und strukturell-funktionale Theorien von Merton, Storer, Luhmann u.a.[53]) und zweitens der verstärkte Einfluß von Theorien, die im Umkreis einer "praktischen Philosophie" (in der BRD) stehen, gedeutet werden. Eine Nutzung der Habermasschen methodologischen Position für den legitimatorischen Einsatz von Wissenschaft im Spätkapitalismus

wäre trotz der verbal-kritischen Position denkbar, weil Habermas diese an unhistorisch-abstrakte (gattungsgeschichtliche) Erkenntnisprinzipien bindet, sowie die Realisierung (Diskursverfahren) an utopischen Hoffnungen festmacht[54], indem er den Eindruck erweckt, als könne die Herstellung herrschaftsfreier Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen ohne eine Veränderung ökonomischer Verwertungsgesetze herbeigeführt werden und weil er den spontan verbreiteten Eindruck verstärkt, als seien Naturbeherrschung und die dabei notwendig zu entwickelnden wissenschaftlichen Prinzipien die eigentlichen Urheber der sozialen Folge- und Krisenerscheinungen.

Letztere Auffassung hat unmittelbare Auswirkung auf die curriculum-theoretische Problematik: Der Aneignung eines hohen theoretischen Qualifikationsniveaus zur Beherrschung der modernen Produktion durch den Produzenten und der Ausstattung mit entsprechenden wissenschaftlichen Kenntnissen, Fähigkeiten usw. sowie deren Subsumierung unter die Kategorie der "Zweckrationalität" kann Habermas n u r manipulative und legitimatorische Funktionen zuordnen, was u.E. eine unzulässige Verkürzung bedeutet.

Fassen wir an dieser Stelle den Gang der Argumentation als Ergebnis zusammen. Ausgehend von einem gesellschaftstheoretischen Modell, das an die Spätkapitalismus-Analyse von C. Offe, besonders an dessen "Vergesellschaftungsthese", anknüpft und das als zweites Moment die Tendenz zur Verwissenschaftlichung der Produktion einführt, sind wir zu einer "weiteren" Fassung des Legitimationsproblems als Offe und Habermas gelangt; weiter insofern, als damit auch den gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Positionen dieser Autoren (und nicht nur denjenigen, denen sie selber legitimatorische Funktionen zuschreiben) ein legitimatorischer Stellenwert zugemessen wird. Weiter oben war die These skizziert worden, daß die Einbeziehung der stofflichen und sozialen Anforderungen der Produktion an das Bewußtsein der Produzenten, deren Veränderungen und wechselseitige Beeinflussung (Verwissenschaftlichung und Ver-

gesellschaftung) zu der Perspektive einer Verschärfung des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus führt, deren Aufdeckung durch den Ansatz von Habermas oder Offe versperrt bleibt. Dies gilt auch für das aus den sozialökonomischen und politischen Legitimationsbedingungen erwachsende Legitimationsdilemma. Legitimationsproblem und Legitimationsdilemma sollen im zweiten Teil der Arbeit bis in die curriculumtheoretische Diskussion in der BRD hinein (bezogen auf die gesellschafts-, wissenschafts- und lerntheoretischen Grundpositionen) verfolgt werden. Dem dabei einzuschlagenden Argumentationsgang wenden wir uns nun zu.

An den Anfang der Behandlung des Legitimationsproblems bei der Reform von Curricula und der legitimatorischen Funktion von curriculumtheoretischen Positionen stellen wir die Auseinandersetzung mit Thesen von Offe[55] über Legitimationsprobleme der spätkapitalistischen Bildungsreform, da sich diese zentral gegen unsere Bindung des Legitimationsproblems an stoffliche und soziale Anforderungen der Produktion an die Qualifikation der Produzenten richten und weil diese Thesen bei den Autoren, die das Legitimationsproblem in der Curriculumreform behandeln, zumeist übernommen werden. Wir können die Auffassung Offes nicht teilen, daß in spätkapitalistischen Gesellschaften eine theoretische Höherqualifizierung des Produzenten durch die ökonomisch-sozialen Produktionsbedingungen verhindert werden könne. Dies hat den Ausschluß einer Betrachtungsweise zur Folge, die das Legitimationsproblem im Zusammenhang mit stofflichen Qualifikationsanforderungen der Produktion zu definieren versucht.[56] Offes Rückgriff auf die Polarisierungsthesen von Baethge und anderen, die sich auf empirische Untersuchungen in ausgewählten Industriezweigen stützen, scheint uns methodisch ungenügend abgesichert und berücksichtigt u.E. die Langfristigkeit stofflicher Anforderungsperspektiven an die Qualifikation der Produzenten unzureichend. Nachdem sich Offe so einen Weg zur Interpretation des Legitimations-

problems der spätkapitalistischen Bildungsreform in bezug auf die stofflichen Produktionsanforderungen verbaut hat, reduzieren sich seine Erklärungen unserer Meinung nach auf die Wirksamkeit von Bewußtseinsphänomenen in einer abstrakt gefaßten Öffentlichkeit, die durch Diskrepanzen zwischen versprochenen Veränderungen des Bildungswesens und der Realität ihrer Nicht-Einlösung oder ähnliche Mechanismen hervorgerufen würden. Damit übernimmt Offe die gleichen Erklärungsmuster, die er selbst und J. Habermas bereits bei der Bestimmung von Legitimationsproblemen im Spätkapitalismus vorgestellt hatten und auf deren Kritik im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit verwiesen werden kann. Es bleibt kritisch zu vermerken, daß die Modell von Offe und Habermas bei dem Bemühen, das Legitimationsproblem infolge der Bildungs- und Curriculumreform, also der Problematik der Aneignung und Vermittlung theoretischer Qualifikationsanforderungen an die Schüler, zu lösen, nicht weiterhelfen. Um dieses Problem geht es zweifellos, wenn die Reformanstrengungen in spätkapitalistischen Bildungssystemen nicht auf den Erklärungsversuch einer puren äußerlichen "Legitimationshascherei" heruntergebracht werden sollen. Es kommt ein weiterer Punkt hinzu. Zwar wäre gegen eine gesellschaftstheoretische Behandlung des Legitimationsproblems, dessen Entstehung bei der Vermittlung und Aneignung von Bildung zu untersuchen wäre, u.E. nichts einzuwenden - jedoch nur dann, wenn die Spezifik des Erkenntnisgegenstandes (Qualifikation, Bildung, Curricula) hinreichend Anerkennung fände. Ein solcher Versuch hätte u.E. an die stofflichen und gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen an den Produzenten anzuknüpfen. Wir fassen diese Anforderungen, in Gegenüberstellung zu der Offeschen Auffassung anhand von Schlußfolgerungen, die die "Projektgruppe Automation"[57] aus Untersuchungen der Qualifikationsanforderungen in modernen automatisierten Betrieben an die Produzenten gezogen hat, zusammen. Der Kern dieser Schlußfolgerungen besteht in der These, daß zur Beherrschung der modernen, automatisierten Produk-

tion - im Gegensatz zu den Verhältnissen im klassischen Kapitalismus - höhere theoretische Abbildungs- und Steuerungsleistungen in kognitiver, aber auch in motivationaler, planungs- und leitungsmäßiger, kooperativer und anwendungsbezogener Hinsicht dem Produzenten abverlangt werden. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Hacker bei seinen theoretischen und empirischen Untersuchungen der psychischen Anforderungen von Arbeitstätigkeiten.[58] Wir hatten zu begründen versucht (vgl. Gliederungspunkt 2), daß diese gesellschaftlich-stofflichen, wissenschaftlichen Anforderungen auf soziale Bedingungen der Gesellschaft stoßen, die in Widerspruch dazu stehen, was zur Notwendigkeit des legitimatorischen Einsatzes von Wissenschaften führt. Welche Schlußfolgerungen ergeben sich daraus für die im allgemeinbildenden Schulwesen zu vermittelnde Bildung und die Curricula und wie sind hierbei Legitimationsproblem und -dilemma zu definieren?

Wir betrachten im folgenden - im Anschluß an Wessel[59] - die Bildung unter dem Aspekt, einen Teilbereich des Bewußtseins der Persönlichkeit, hier des Produzenten, darzustellen, der als theoretisches Extrakt der Menschheitserfahrungen - die durch die stofflichen und sozialen Komponenten des Arbeitsprozesses vermittelt werden - aufzufassen ("Strukturaspekt") und durch das Individuum anzueignen ist ("Prozeßaspekt"). Eine solche Fassung des Bildungsbegriffs[60] ermöglicht - vermittelt über den Arbeitsbegriff - eine einheitliche methodologische Grundlage zur Erforschung des Zusammenhanges von gesellschaftlichen und individuellen Aspekten des Legitimationsproblems. Um Fehldeutungen des hier gemeinten Beziehungsverhältnisses zwischen individueller und gesellschaftlicher Dimension der Bildung vorzubeugen, sei betont, daß die "Kopplungsstelle" durch ein persönlichkeitstheoretisches Modell ausgefüllt werden muß, das sowohl subjektivistische als auch objektivistische Positionen überwindet, die beide zu mechanistischen und reduktionistischen Bestimmungen des Verhältnisses Gesellschaft-Individuum führen. Dasselbe

gilt im Prinzip und verstärkt für das Verhältnis Gesellschaft - heranwachsendes Individuum in bezug auf eine adäquate Entwicklungspsychologie, da hier der Vermittlungszusammenhang sozusagen noch einmal "gebrochen" erscheint. Solche Theorien sind erst in Ansätzen erkennbar.[61] In bezug auf das Legitimationsproblem interessiert uns die erkenntnistheoretische Seite des Vermittlungszusammenhangs von gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und deren subjektive Aneignungs- und Vermittlungsaspekte. Mit Hilfe der Kategorien Struktur und Prozeß, Ziel, Inhalt, Methode der Bildung wollen wir im folgenden den Versuch einer Identifizierung des Legitimationsproblems unternehmen. Struktur und Prozeß der Bildung erscheinen, ausgehend von der gewählten Bildungsauffassung, als prinzipiell gesellschaftlich determiniert: Wir sprechen von der "Zieldetermination" der Bildung, die sich in den Bildungszielen in einer gegebenen Gesellschaft konkretisieren. Die gesellschaftlichen Anforderungen (Ziele) an die Struktur der Allgemeinbildung verstehen wir sozusagen als das gesellschaftlich erwünschte "Endprodukt" des Prozesses der Entwicklung der Bildung, also ihrer Vermittlung und Aneignung im allgemeinbildenden Schulwesen. Als Inhalt bezeichnen wir dann das Wissen und dessen subjektive Beherrschung (Aktualisierungs- und Anwendungsfähigkeiten), das notwendig ist, um die Ziele zu erreichen. Bezogen auf die spätkapitalistischen Zielsetzungen, wäre vor allem ein - im Vergleich zu den Anforderungen des klassischen Kapitalismus - höheres (in Breite und Tiefe) theoretisches Wissen und dazu erforderliche Fähigkeiten usw. als Inhalt der Bildung des Produzenten (unter dem "Strukturaspekt") notwendig, und zwar sowohl unter dem stofflichen als auch unter dem sozialen und, daraus folgend, dem legitimatorischen Aspekt. Das hieße, daß die Bedeutung der Wissenschaften, der Natur- und Gesellschaftswissenschaften, ihrer Ergebnisse, Kategorien und Theorien, einen wachsenden Stellenwert als Inhalte der Bildung einnehmen müßten, der auch in den Bildungs-

sielen seinen Ausdruck fände. In der Lösung der damit zusammenhängenden Probleme einschließlich des Legitimationsproblems läge nach dieser Auffassung ein erster Aufgabenkomplex für die Curriculumforschung. Dieser Problemkreis würde durch einen zweiten von der Curriculumforschung zu bearbeitenden ergänzt, der sich aus dem "Prozeßaspekt" der Bildung ergibt. Der Kernpunkt besteht hierbei darin, diejenigen T e i lziele, -inhalte, -methoden wissenschaftlich zu bestimmen, die den Aneignungs- und Vermittlungsprozeß der Bildung vom Stande X (Eintritt in die allgemeinbildende Schule) bis zum Niveau des "Endprodukts" sichern. Damit sind vor allem Fragen des theoretischen Zusammenhanges von Zielen und Teilzielen Inhalten und Teilinhalten, methodische Fragen sowie deren Wechselbeziehungen berührt. Ein weiterer Aspekt besteht im Problem der Kontrolle der Teilzielerreichung. Die Fragestellungen und Problemkreise könnten bis in die fachdidaktischen Diskussionsebenen[62] hinein verfolgt werden, was in der vorliegenden Arbeit nicht beabsichtigt ist. Wir konzentrieren uns bei der Bearbeitung des zweiten Komplexes auf die Untersuchung der lerntheoretischen Aspekte des Legitimationsproblems. Nach diesem Diskussionsstand kann darangegangen werden, eine Formulierung der legitimatorischen Anforderungen an die Curriculumtheorie, d.h. an deren gesellschaftstheoretische, persönlichkeits- und lerntheoretische und methodologische Grundlagen, bei der Lösung der angesprochenen Problemkomplexe zu versuchen und das dabei erkennbar werdende Legitimations d i l e m m a zu formulieren.

In der curriculumtheoretischen Diskussion der BRD haben sich zwei konträre Lager herausgebildet, eines, das sich positivistischen, das zweite, das sich "kritischen" wissenschaftstheoretischen Positionen zuordnet, deren Lösungsvorschläge zur Konstruktion von Zielen, Inhalten und Methoden der Bildung (Curricula) nun von unserem Ansatz her auf ihre legitimatorische Funktion überprüft werden sollen. Bei der Bestimmung der Ziele geht

das eine Lager von den Grundpositionen aus, diese seien durch legale Verfahren gesellschaftlich legitimiert und eine inhaltliche, wissenschaftliche Beurteilung der Legitimität der Ziele entzöge sich einer wissenschaftlichen Bestimmung (Vgl. Flechsig, Möller).[63] Der Beitrag der Wissenschaft beschränkt sich bei dieser Gruppe dann auf die Entwicklung von formalen Verfahren zur Klassifizierung und Ableitung von Teilzielen, wobei sozusagen ein "Transfer" der Legitimität impliziert ist. Dagegen betonen die Autoren des zweiten Lagers die Zuständigkeit der Wissenschaft für die Ableitung und Begründung von legitimen Teilzielen. Der Vorgang der Zielsetzung und -ableitung sei der Prozedur "praktischer Diskurse" zu unterziehen. Die Ziele und Teilziele seien so zu bestimmen, daß sie den Schüler befähigen, die ihm zugemuteten gesellschaftlichen Lernanforderungen als mit seinen Interessen im Einklang oder in Gegensatz stehende zu beurteilen (und sie auch ggfs. abweisen zu können).[64] Damit wird die Notwendigkeit gesehen, den Schülern eine Bildung zu vermitteln, die diese befähigen, die sozialen Anforderungen an sie wissenschaftlich zu beurteilen und ihre Legitimität nicht fraglos vorauszusetzen. Jedoch bleiben die Kriterien dieser Beurteilung wegen ihrer Anlehnung an die abstrakte und dualistische Gegenüberstellung von "Arbeit und Interaktion" bei Habermas verwaschen, weil sie auf die konkrete sozial-ökonomische Situation der Schüler als zukünftige Produzenten nicht Bezug nehmen und den inneren konkret-historischen Vermittlungszusammenhang von Gesellschaft-Individuum-Bildung nicht erfassen können. Damit wäre nach unserer Auffassung auch dieser kritischen curriculumtheoretischen Position bei der Zielbestimmung der Bildung eine legitimatorische Funktion im Modell des Spätkapitalismus zuzuordnen, wenn auch - und dies wäre als ein Ausdruck des Legitimationsdilemmas interpretierbar - dieser Funktion ein erheblich "ambivalenterer" Legitimationscharakter zukäme als den "Verfahrensmodellen". Die Ursache dafür könnte darin gesehen werden,

daß bei der kritischen Position, vor allem bei Vorhandensein einer starken Arbeiterbewegung und/oder systemkritischen Strömungen innerhalb der Intelligenz, eine sozial-ökonomische "Konkretisierung" der Ziele und Teilziele von dieser Position aus erleichtert wird. Es könnte sich die paradoxe Situation ergeben, daß die kritische curriculumtheoretische Position eine bessere Erfüllung der gesellschaftlich-stofflichen und - unter bestimmten bildungspolitischen Bedingungen - gesellschaftlich-sozialen Anforderungen an die Bildung, ausgedrückt in entsprechenden Bildungszielen, ermöglichen könnte, aber eine die legitimatorischen Ziele zugleich gefährdende.

Bei der theoretischen Bestimmung der Bildungsinhalte sind innerhalb des ersten curriculumtheoretischen Lagers zwei unterschiedliche Ansätze auszumachen. Die Vertreter des ersten Ansatzes (z.B. Möller[65]) behandeln die Inhaltsproblematik als Verfahren und verweisen auf Versuche zur Erstellung von "Inhaltstaxonomien", auf die bei der Entscheidung, welche Teilinhalte in das Curriculum eingehen sollen, zurückgegriffen werden solle. (Die bisherigen Taxonomieversuche erschöpfen sich bisher zumeist in logisch-formalen Klassifikationen von theoretischen Fähigkeiten.) Diese Position ist meist verbunden mit behavioristischen Persönlichkeits- und Lerntheorien.[66] Eine den inneren Zusammenhang von wissenschafts-, gesellschafts- und lerntheoretischen Momenten erfassender theoretischer Zugriff auf die Inhaltsproblematik ist mit einem solchen Ansatztypus nicht möglich. Eine inhaltliche und tiefergehende Erfassung des Inhaltsproblems erreicht u.E. der zweite Ansatztyp, der von der theoretischen Struktur der Wissenschaftsdisziplinen und von den kognitiven lerntheoretischen Voraussetzungen der Schüler her zur Bestimmung von Inhalten und Teilinhalten der Bildung gelangen will.[67] Seine Grenzen findet dieser Ansatz allerdings in der mangelhaften Erfassung der gesellschaftlich-sozialen Bestimmungskomponente der Wissenschaft(en) als auch der Aneignungs- oder Lerngesetzmäßig-

keiten und damit auch der Inhalte.[68] An diesem Punkt setzt die Kritik der Vertreter des kritischen Lagers ein, wenn sie mit der Entwicklung "didaktischer Strukturgitter" (vgl. Thoma, Lenzen u.a.) eine wissenschaftlich-fachspezifische Bestimmung von Inhalten in ihrer stofflichen und sozialen gesellschaftlichen Dimension versuchen.[69] Auch wenn die erkenntnis- und lerntheoretische Problematik in dieser Theorie (wegen der abstrakten Persönlichkeitsauffassung nicht zufällig) noch zu bearbeiten ist, gelangen wir zu der These, daß hiermit eine weitergehende Erfassung der Inhaltsproblematik als bei den Theorien des ersten Lagers möglich sein wird. Dennoch ist zu fragen, ob auch dieser Ansatz wegen der oben bereits skizzierten unklaren Bestimmung der gesellschaftlich-sozialen Determinanten der Aneignungs- und Entwicklungsproblematik und damit der Teilziele und Teilinhalte, die in die Strukturgitter als allgemeine systematische Leitkategorien eingehen, legitimatorische Funktionen erfüllen. Zugespitzt formuliert könnte man sagen, daß wegen einer fehlenden historisch-konkreten Gesellschafts- und Persönlichkeitstheorie und Lerntheorie in beiden curriculumtheoretischen Lagern eine konkrete Vermittlung der Ziel- und Inhalts-, der Teilziel- und Teilinhaltsproblematik verhindert wird. Beide Richtungen kapitulieren letztendlich vor der "Inhaltsfrage", weil sie entweder die stoffliche oder die soziale Seite dabei verabsolutieren, und flüchten sich auf die Zielebene. Dennoch wäre dem letzteren Ansatztypus eine größere bildungspolitische Ambivalenz zuzuschreiben - das Legitimationsdilemma hat sich auch in bezug auf das Inhaltsproblem der Bildung als resistent erwiesen.

In der curriculumtheoretischen Methodendiskussion liegen von seiten des ersten Lagers (s. z.B. Möller) umfangreiche Zusammenstellungen vor. Allerdings handelt es sich dabei meist eher um Techniken und Verfahren zur Ableitung und Kontrolle von Teilzielen und ihrer Erreichung im Unterricht. Für die Erzielung hoher geistiger theore-

tischer Fähigkeiten leisten die meist behavioristisch ausgerichteten Verfahren schon deshalb einen nur geringen Beitrag, weil sie die erkenntnistheoretische Problematik des Verhältnisses von empirischem und theoretischem Wissen höchstens formal-klassifikatorisch und logisch erfassen. Die Entwicklung von Alternativen im zweiten Lager ist erst zu erwarten. Grundsätzlich gilt in bezug auf die Legitimationsfunktionen und -dilemmata im Bereich der Methoden dasselbe wie für die Inhalte und Ziele.

Unsere auf den Bildungs-(Curriculum-)-Bereich übertragene "weitere" Fassung des Legitimationsproblems hat dazu geführt, in einer idealtypischen Behandlung der beiden konkurrierenden curriculumtheoretischen Lager in der BRD beide als Lösungsversuche des verschärften Legitimationsproblems in der spätkapitalistischen Bildungs- und Curriculumreform zu begreifen, die durch eine zu enge theoretische Fassung des Legitimationsproblems dem Legitimationsdilemma nicht entgehen können.

Im abschließenden Kapitel (Gliederungspunkt 4.) soll versucht werden, unsere Legitimationsthesen mit bisher in der BRD wahrnehmbaren Tendenzen der Curriculumreform und den curriculumtheoretischen Ansätzen zu konfrontieren. Wir beschränken uns dabei auf die Vorgänge im Bereich der Hauptschule, einen Bereich, der vorwiegend den Abschluß der Allgemeinbildung für einen Großteil der später beruflich in unteren Arbeiter- und Angestelltenberufen tätigen Schülern darstellt, an deren curricularer Reform zugleich eine heftige bildungspolitische Kontroverse um die "sozialen" Bildungsziele und -inhalte entbrannt ist und in der sich in den Bundesländern die Realisierung unterschiedlicher Lehrplankonzeptionen abzeichnet. Hier wäre zu überprüfen, inwieweit bei der Realisierung der unterschiedlichen Curriculumkonzeptionen auf die im vorangehenden Kapitel behandelten legitimatorischen Typen von Curriculumtheorien zurückgegriffen wird und ob unterschiedliche bildungspolitische Legitimationsbedingungen auszumachen sind, die den Einsatz unterschiedlicher Legitimations-

typen erklären könnten. Die Präzisierung der bildungspolitischen Legitimationsbedingungen hätte zusätzlich die Aufgabe, das Legitimationsdilemma beim Einsatz unterschiedlicher curriculumtheoretischer Legitimationsstrategien schärfer zu fassen, um zum Schluß der Arbeit Thesen zu der Frage entwickeln zu können, ob das Legitimationsdilemma aufhebbar ist.

2. Gesellschaftstheoretische Erklärungsmodi des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus

2.1. Der legitimatorische Charakter des theoretischen Ansatzes von J. Habermas und C. Offe

Als Einstieg für den Versuch, das Legitimationsproblem in der Curriculumreform und die legitimatorische Funktion von Curriculumtheorien zu klären, seien hier zunächst die Legitimationsthesen von Meyer skizziert.[70] Der Ansatz von Meyer bietet sich an, weil bei ihm die Übertragung der Positionen am konsequentesten und theoretisch ausgewiesensten nachvollziehbar ist. Das erfüllt einerseits die Aufgabe, am fortgeschrittensten Stand der Behandlung dieses Problems in der Curriculumdiskussion der BRD anzuschließen, und andererseits dient es der Hinführung zu dem im weiteren Ablauf der Arbeit zu verhandelnden Legitimationsproblem . Drittens sollen damit anhand der Legitimationsthematik die Aufnahme von gesellschaftstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Positionen der "kritischen Theorie" (hier: Habermas) und einer kritischen politischen Systemtheorie (Offe) in der curriculumtheoretischen Diskussion verdeutlicht werden, um daraufhin den Versuch des Nachweises anzutreten, daß und inwiefern die Schwachstellen dieser Positionen sich auch als solche der curriculumtheoretischen Diskussion erweisen.

Meyers Ausgangspunkt in seiner Publikation von 1972[71] ist eine kritische Analyse der methodologischen Grundpositionen der amerikanischen und bundesrepublikanischen erfahrungswissenschaftlichen Curriculumforschung, die sich auf die Konstruktion von curricularen Lernzielen konzentriert.[72] Er weist detailliert auf die wissenschaftlich unzureichende Lösung des "Deduktionsproblems" und des damit zusammenhängenden Legitimationsproblems in der normativen Erziehungswissenschaft, der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie und vor allem in der erfahrungswissenschaftlichen Curriculumforschung hin.[73] Dagegen bemüht sich Meyer eine Position zu gewinnen, die zu ei-

ner befriedigenderen Lösung des Deduktions- und Legitimationsproblems führen soll, und leitet dies durch einen ersten Schritt ein, indem er die Relevanz der Habermasschen wissenschaftstheoretischen Position für die curriculumtheoretische Behandlung dieser beiden Probleme nachzuweisen versucht.[74] In Übernahme der Position von Habermas und in Verfolgung des Zieles, die Frage nach den erkenntnisleitenden Interessen der erfahrungswissenschaftlichen Curriculumforschung zu beantworten[75], gelangt Meyer zu ihrer gesellschaftstheoretischen Klassifizierung als "sozialtechnologisch"[76] (er bezeichnet die dementsprechenden Ableitungsverfahren von Zielen als "Verfahrenslegitimation"[77]). 1975 präzisiert er die gesellschaftstheoretische Einordnung der Verfahrenslegitimation - unter Rückgriff auf Offe und Habermas[78] - als legitimatorisch einsetzbar für spätkapitalistische Herrschaftsinteressen.[79] Den erfolgreichen Einsatz von sozialtechnologischen Curriculumtheorien in legitimatorischer Absicht bezweifelt er - wiederum unter Verweis auf Habermas[80] - und entscheidet sich für die methodologische Gegenposition der "diskursive(n) Legitimation" von curricularen Lernzielentscheidungen.[81] Die Entwürfe "fachdidaktischer Strukturgitter" scheinen für Meyer als konkrete curriculare Alternative zu erfahrungswissenschaftlich konstruierten Entwürfen der Prüfung wert zu sein.[82]

Nachdem wir den Übertragungsversuch der gesellschaftstheoretischen und wissenschaftstheoretischen Positionen von Habermas und Offe auf die wissenschaftliche Begründung curricularer Lernziele bei Meyer knapp skizziert haben, wollen wir zunächst die Positionen von Habermas einer kritischen Betrachtung unterziehen. Wir beziehen uns dabei vorwiegend auf seine Analyse des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus von 1973 und ergänzend auf die 1968 erschienene Schrift "Wissenschaft und Technik als 'Ideologie'".[83]

1973 legt Habermas ein gesellschaftstheoretisches Erklärungsmodell für die Entstehung von Legitimationsproble-

men im Spätkapitalismus vor. Zur Vorbereitung seiner Thesen stellt er zunächst ein allgemeines systemtheoretisches Krisenmodell[84] vor, das übergreifende Aussagen für alle Gesellschaftstypen treffen will.[85] Ausgehend von der Annahme, daß Krisenvorgänge aus ungelösten gesellschaftlichen Steuerungsproblemen hervorgingen, sich aber erst durch sozial desintegrative Bewußtseinsprozesse in Legitimationskrisen verwandelten[86], gelangt Habermas zur Unterscheidung von System- und Lebensweltaspekten von Gesellschaften, die er, bezogen auf Steuerungsgesichtspunkte, in die Einteilung der Gesellschaft in ein ökonomisches und soziokulturelles System überführt.[87] Das Steuerungszentrum bezeichnet er als "politisch-administratives System", das auch die Sicherung der Anerkennung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse als legitime zur Aufgabe habe[88] (Sicherung von Massenloyalität). Aus den widersprüchlichen Beziehungen zwischen diesen beiden gesellschaftlichen Subsystemen[89] entwickelt Habermas seine allgemeinen Krisen- und Legitimationstheoreme und seine erkenntnistheoretische Grundposition. Kurz gesagt, sieht er die Entwicklungsdynamik von Gesellschaften im Widerspruch zwischen zunehmender "äußerer Naturbeherrschung" und der Eigendynamik der "inneren Natur" des Menschen (Wert- und Normstrukturen), die sich einer Unterwerfung unter die Prinzipien der äußeren Naturbeherrschung widersetzten.[90] Die Ursache dafür meint Habermas - er wechselt dabei auf eine sozialphilosophische Begründungsebene - in einer erkenntnistheoretischen gattungsgeschichtlichen Eigenart des Menschen zu sehen. Wegen der zentralen Bedeutung dieser Begründung für die gesellschafts- und wissenschaftstheoretische Behandlung des Legitimationsproblems bei Habermas sei hier die entscheidende Passage zitiert:

> "Die äußere Natur vergesellschaften soziale Systeme mit Hilfe der Produktivkräfte; sie organisieren,und qualifizieren Arbeitskraft, sie entwickeln Technologien und Strategien. Dazu bedürfen sie technisch verwertbaren Wissens. ... Eine spezifische Leistung gesellschaftlicher Systeme sehe ich darin, daß diese ihre Kontrolle

> Über die äußere Natur durch das Medium w a h r h e i t s f ä h i g e r Ä u ß e r u n g e n erweitern. Arbeit oder instrumentales Handeln richtet sich nach technischen Regeln; diese verkörpern empirische Annahmen, die Wahrheitsansprüche, d.h. diskursiv einlösbare und grundsätzlich kritisierbare Geltungsansprüche, implizieren. Die innere Natur vergesellschaften soziale Systeme mit Hilfe normativer Strukturen. Darin werden Bedürfnisse interpretiert und Handlungen lizensiert bzw. verbindlich gemacht. Der Begriff der Motivation, der sich dabei einstellt, soll nicht den spezifischen Umstand verdecken, daß Gesellschaftssysteme die Integration der inneren Natur durch das Medium r e c h t f e r t i g u n g s b e d ü r f t i g e r Normen vollziehen. Diese implizieren wiederum einen Geltungsanspruch, der allein diskursiv eingelöst werden kann: ..."[91]

Diese Auffassung mündet direkt in die Bestimmung von wissenschaftlich begründeten, legitimen gesellschaftlichen Normen und Zielsetzungen: Die mit einem Allgemeinheitsanspruch auftretenden, diskursiv zustandegekommenen Normen usw. sichern über ihre Eigenschaft als Strukturen sprachlicher Intersubjektivität die "Objektivität der Erkenntnis und Legitimität geltender Normen".[92] Damit gelangt Habermas zur Unterscheidung von rechtfertigungsfähigen (verallgemeinerungsbare Interessen ausdrückende) und Gewaltverhältnisse stabilisierenden (nicht verallgemeinerungsbare Interessen ausdrückende) Normen.[93] Die kritische Gesellschaftstheorie nimmt somit eine "advokatorische Rolle" bei empirisch auftretenden Konflikten an: zwischen Gruppen, "die sich durch einen artikulierten oder zumindest virtuellen Gegensatz der Interessen voneinander abgrenzen (bzw. nicht arbiträr abgrenzen lassen)", sollen "verallgemeinerungsfähige und gleichwohl unterdrückte Interessen" festgestellt werden.[94] Habermas überträgt diese allgemeinen Aussagen u.a. auch auf das systemtheoretische Gesellschaftsmodell des Liberal- und des Spätkapitalismus. Er knüpft bei den Legitimationsthesen im liberalen Kapitalismus an Marxschen Kategorien an und gelangt zu der These, daß im Liberalkapitalismus Legitimationskrisen als Folge ungelöster ökono-

mischer Steuerungsprobleme auftreten[95], da bei ökonomischen Krisen der soziale Klassengegensatz für die Arbeiterschaft sichtbar werde.[96] Allerdings verhindere die Ideologie des Warenfetischs, die eine Entpolitisierung des Klassenverhältnisses und Anonymisierung der Klassenherrschaft bedeute[97], an der die bürgerlichen "universalistischen Ideologien" ansetzten[98], die Erkenntnis der ökonomischen Ursachen dieser Krisenerscheinungen und Klassengegensätze.[99] Dies sei die Ursache für die doppelte Funktion der Marxschen Werttheorie als "Systemanalyse des wirtschaftlichen Reproduktionsprozesses" und handlungsanleitender "Klassentheorie".[100] Ebendiese Funktion sei jedoch im Spätkapitalismus in Frage gestellt. Als Ursachen dafür benennt Habermas den durch ökonomische Konzentration und Staatseingriffe in den Markt (als Folge der "Funktionsschwächen des Marktes"[101]) bewirkten Zusammenbruch der "bürgerliche(n) Basisideologie des gerechten Tausches"[102], wodurch "zwar die Produktionsverhältnisse im organisierten Kapitalismus gewissermaßen repolitisiert"[103] würden, was jedoch durch eine "soziale Anonymisierung"[104] überboten würde. Durch solche Faktoren wie die Dämpfung der Wirtschaftskrisen[105], eine "quasipolitische Lohnstruktur"[106], eine "strukturell entpolitisierte Öffentlichkeit"[107], eine Autonomisierung des "administrative(n) System(s) gegenüber der legitimierenden Willensbildung"[108] sei "die soziale Identität der Klassen aufgelöst und das Klassenbewußtsein fragmentiert worden"[109], die "fortbestehende Tendenz zur Störung des kapitalistischen Wachstums" könne "administrativ verarbeitet und stufenweise über das politische ins soziokulturelle System verschoben werden."[110] Bei der Diskussion möglicher Krisentendenzen im Spätkapitalismus[111] kommt Habermas zu dem Schluß, daß sich die Legitimationsprobleme im soziokulturellen Sektor verschärfen ("Motivationskrise").[112] Bereits die zunehmenden Staatsaktivitäten hinsichtlich soziokultureller Tatbestände habe die "bestandswichtigen Strukturen einer entpolitisierten Öffentlichkeit

erschüttert"[113] und zur Erweiterung des Bereichs diskursiver Willensbildung geführt. Motivationskrisen entstünden jedoch infolge von "Veränderungen im soziokulturellen System selbst".[114] Habermas glaubt, solche Tendenzen "sowohl auf der Ebene der kulturellen Überlieferung (Moralsysteme, Weltbilder) wie auf der Ebene des Strukturwandels des Erziehungssystems (Schule und Familie, Massenmedien)" zu sehen.[115] Hier sieht Habermas die Chance für den Einsatz seines Diskursmodells.[116] Die Möglichkeit, die Verschärfung des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus abzuwehren, sieht er in einer Umformung der "latenten Klassenstrukturen"[117] oder einer Beseitigung des "Legitimationszwang(es), unter dem das administrative System steht".[118] Er schließt letztere Möglichkeit nicht aus.[119] 1970 meint er "vorerst unter bestimmten Gruppen von Studenten und Schülern"[120] soziale Kräfte ausmachen zu können, die den Legitimationsstrategien erfolgreich entgegenwirken könnten.

Die legitimatorische Rolle der Wissenschaft hat Habermas bereits einige Jahre vor seiner Schrift von 1973 bestimmt. In seinem Aufsatz "Wissenschaft und Technik als 'Ideologie'" von 1968[121] schreibt er: "Seit dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts machen sich in den kapitalistisch fortgeschrittensten Ländern z w e i E n t w i c k l u n g s t e n d e n z e n bemerkbar: 1. ein Anwachsen der interventionistischen Staatstätigkeit, welche die Stabilität des Systems sichern muß, und 2. eine wachsende Interdependenz von Forschung und Technik, die die Wissenschaften zur ersten Produktivkraft gemacht hat."[122] Wissenschaft und Technik könnten nun - anders als im klassischen Kapitalismus, wo die Produktivkräfte noch "anschaulich an den rationalen Entscheidungen und dem instrumentalen Handeln der gesellschaftlich produzierenden Menschen festgemacht waren"[123] - als eine die Form der Kapitalverwertung verschleiernde Ideologie im Bewußtsein der entpolitisierten Massen der Bevölkerung ihre legitimierende Wirkung entfalten.[124] Technokratische

Kräfte im Spätkapitalismus wollen nach Habermas "die Gesellschaft dadurch, daß sie sie nach dem Muster selbstgeregelter Systeme zweckrationalen Handelns und adaptiven Verhaltens rekonstruieren, i n d e r s e l b e n W e i s e unter Kontrolle bringen wie die Natur."[125]

Wir wollen nun bei der Formulierung einiger kritischer Einwände zur sozialphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Behandlung des Legitimationsproblems bei Habermas an drei Punkten ansetzen: seinem allgemeinen Evolutionsmodell von Gesellschaften, seinem klassischen Kapitalismus-Modell und der Spätkapitalismusanalyse. Die Verbindungslinie zwischen diesen Punkten besteht darin, daß Habermas sein allgemeines Modell auf die Analyse der konkreten Gesellschaftstypen überträgt. Die Ausgangsfrage, daran soll noch einmal erinnert werden, die an Habermas zu stellen ist, lautet: wie bestimmt er den Inhalt und das Zustandekommen von Bewußtsein, das die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse als legitim oder illegitim begreift? Da Habermas sein Erklärungsmodell in Auseinandersetzung mit Marx entwickelt, soll geprüft werden, inwieweit dies gelingt. Habermas geht von einem nicht weiter hinterfragbaren gattungsgeschichtlich gesetzten Gegensatz aus, dem Gegensatz zwischen zunehmender Naturbeherrschung einerseits, Bewußtseinsstrukturen und sozialen Beziehungen der Menschen andererseits. Da Habermas hierbei die Naturbeherrschung und die dafür entwickelten wissenschaftlichen Prinzipien ausschließlich in ihrer Dimension als Instrument sozialer Herrschaftszwecke betrachtet[126], erreicht er erstens die differenzierte theoretische Einschätzung der positiven wie negativen sozialen Potenzen der Arbeit für den Menschen, wie sie im Marxschen Modell herausgearbeitet sind, nicht mehr[127], und zweitens erweckt er den Eindruck, als ob die Beherrschung der Natur und nicht die sozialen ökonomischen Eigentums- und Verfügungsverhältnisse die Bewegungsform der Produktivkräfte bestimmen;[128] er versperrt sich dadurch den Zugang zu einer historisch-konkreten sozialen Vermittlung

der Kategorien: die soziale Bestimmung des Menschen und seines Bewußtseins bleibt abstrakt. Bereits in den Feuerbach-Thesen wendet sich Marx gegen abstrakte Menschenbilder: "Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse." Bei Feuerbach kann daher "das menschliche Wesen nur als 'G a t t u n g', als innere, stumme, die vielen Individuen bloß n a t ü r l i c h verbindende Allgemeinheit gefaßt werden..."[129] Die Kennzeichnung eines solchen Gesellschafts- und Menschenbildes bei Habermas als "dualistisch" (Hahn)[130] erfolgt u.E. zu Recht. Dieser Dualismus zeigt sich im gesellschaftlichen Evolutionsmodell in der systemtheoretisch gefaßten[131] Gegenüberstellung von "äußeren" und "inneren" Vergesellschaftungsmodi. Das Legitimationsproblem ist bereits auf dieser allgemeinen theoretischen Ebene in der abstrakten Bewußtseinssphäre angesiedelt, was im Konstrukt der apriorischen Eigengesetzlichkeiten der "inneren Natur" des Menschen deutlich wird, an das Habermas sein Diskurs-Modell anbindet.[132] Hier findet auch die erkenntnistheoretische Verklammerung von Bedingungen und Herausbildung von legitimatorischem/antilegitimatorischem Bewußtsein mit legitimatorischer/antilegitimatorischer Funktion von Wissenschaft bei Habermas statt.[133] Im Bemühen, sein abstraktes und dualistisches Bewußtseinsmodell in einer Auseinandersetzung mit dem Marxschen Modell des klassischen Kapitalismus bei der Behandlung des "Legitimationsproblems" beizubehalten, benutzt Habermas eine "Doppelstrategie": er unterschiebt Marx einerseits eine falsche theoretische Fassung des Legitimationsproblems und gesteht andererseits die mögliche Angemessenheit des sozialökonomischen und politischen Erklärungsversuchs des Legitimationsproblems bei Marx für das Modell des klassischen Kapitalismus zu, dessen Übertragbarkeit auf das Spätkapitalismusmodell allerdings ausgeschlossen wird. Zum ersten Argumentationsstrang wäre zu bemerken, daß Habermas zwar richtig auf die legitimatorische Bedeutung

der Marxschen Analyse der ökonomischen Verschleierungsmechanismen der sozialen Verhältnisse verweist, jedoch ist für Marx nicht die legitimatorische Funktion des Warenverhältnisses der Arbeitskraft die entscheidende Kategorie, sondern die Erscheinungsform des Wertes der Arbeitskraft als Wert der Arbeit, die die Ausbeutungsverhältnisse der Produktion unsichtbar macht. Diese Verwechslung korrespondiert mit einer mystifizierten Fassung des Legitimationsproblems bei der Behandlung des Problems der Entstehung von Klassenbewußtsein in der Arbeiterschaft, das bei Marx immer historisch-konkret gedacht wurde. Die Arbeiterschaft kann bei Marx trotz der wirkenden Verschleierungsmechanismen zu antilegitimatorischem (Klassen-)Bewußtsein und dementsprechendem Handeln gelangen. Die Grundlage hierfür bildet die sozialökonomische Situation, auf der die täglichen Erfahrungen im Arbeitsprozeß aufbauen und die, vermittelt über organisierte Erkenntnisprozesse und politische Auseinandersetzungen auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene, die Herausbildung von Klassenbewußtsein ermöglichen.[134] Wenn auch in mystifizierender Ausdrucksweise, so gesteht Habermas in seinem zweiten Argumentationsgang der Marxschen Bestimmung der Arbeiterschaft als dem entscheidenden sozialen Träger von antilegitimatorischem Bewußtsein und Handeln für das klassische Kapitalismusmodell eine Berechtigung[135] zu, die er dann aber bei der Behandlung des Legitimationsproblems im Modell des Spätkapitalismus endgültig zurücknimmt, wobei er sein abstraktes Bewußtseinsmodell explizit zur Anwendung bringen kann. Die zentralen Argumente für diese Behauptung bei Habermas sind empirischer und theoretischer Natur. Die empirische Annahme einer erfolgreichen Stillegung des Klassenkonflikts im Spätkapitalismus verbleibt im Status trivialer und empirisch widerlegbarer[136] Verallgemeinerungen von Erscheinungen in einigen westlichen Industrieländern in den 50er Jahren, die er selbst schon wieder (ohne den Widerspruch aufzulösen)

unter Hinweis auf die sozialökonomischen Auseinandersetzungen im Mai 1968 in Frankreich relativiert.[137] Die nach dem Marxschen Modell eigentlich naheliegende Frage nach den empirisch erfaßbaren sozio-ökonomischen Lebensbedingungen der Arbeiterschaft im Spätkapitalismus braucht Habermas - wie er glaubt - nicht zu stellen, weil er von vorneherein die Ursachen für die Entstehung von legitimatorischem/antilegitimatorischem Bewußtsein auf der Ideologie- bzw. Bewußtseinsebene sucht.[138] Der Kern der theoretischen Begründungen läßt sich auf eine einzige These reduzieren: Die ökonomisch notwendig werdenden steuernden Staatseingriffe in die Produktions- und Reproduktions- sowie Bewußtseinssphäre führten zu einem Rechtfertigungszwang dieses Handelns, dem - um eine Motivationskrise zu vermeiden - nur durch den Mechanismus der "Legitimation durch Verfahren" (sozusagen als spätkapitalistisches wissenschaftliches Zweckrationalitätsprinzip) oder durch diskursive Legitimation (als ein gewaltfreien gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechender wissenschaftlicher Legitimationsmodus) entgangen werden könne. Die Arbeiterschaft sei trotz der "Repolitisierung" der Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus (das Äquivalententauschprinzip sei nicht mehr als Legitimationsmodus wirksam) als sozialer Träger von antilegitimatorischem Bewußtsein irrelevant, da sie entpolitisiert, konsumorientiert sei.

Wir können resümierend festhalten, daß es unserer Meinung nach Habermas nicht gelingt, den bei Marx gegebenen einheitlichen gesellschaftstheoretischen Zugriff auf das Legitimationsproblem zu erreichen. Durch seine Fehlinterpretation der Reichweite der Marxschen Definition von sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten und die implizite und explizite Vernachlässigung der sozialökonomischen Determinante des Legitimationsproblems in seinem Spätkapitalismus-Modell steht, wie bereits auch bei Ley/Müller angedeutet[139], die Frage nach der legitimatorischen Funktion der Habermasschen Legitimationstheoreme

zur Klärung an. Darauf werden wir nach der Entwicklung eines anderen Modells zur Erfassung der Legitimationsproblematik zurückkommen. Dieses Alternativmodell soll nach der Darstellung und Kritik der Behandlung des Legitimationsproblems bei Offe entwickelt werden. Die Wahl von Offe[140] bietet sich aus drei Gründen an: Erstens wurde durch Meyer bei der Behandlung des legitimatorischen Einsatzes von Curriculumtheorien auf Offe Bezug genommen, zweitens weisen die Ansätze von Offe und Habermas untereinander Bezugspunkte auf und drittens wollen wir die Ausgangsposition bei Offe als Basis für unser Alternativmodell benutzen.

Claus Offe geht bei seiner politischen und systemtheoretischen Behandlung des Legitimationsproblems[141] von theoretischen Aussagen bei Marx über die Bewegungsgesetze kapitalistischer Gesellschaften aus und versucht, diese Aussagen auf "hochindustrialisierte 'westliche' Gesellschaftssysteme"[142] zu übertragen und weiterzuentwickeln. Als den wichtigsten legitimatorischen Mechanismus im klassischen Kapitalismus betrachtet Offe - in Übereinstimmung mit Habermas - die Unterwerfung des produktiven Arbeiters unter die "ideologisch-pazifizierende Kraft des Prinzips des Äquivalententauschs".[143] Im Spätkapitalismus trete eine Änderung des Legitimationsmodus ein, dessen ökonomische und politische Triebkräfte Offe zu erfassen sucht. Als grundsätzliche Triebkraft, die den Übergang von klassischen zu spätkapitalistischen Gesellschaften bewirkt habe, nennt Offe zunächst - unter Bezugnahme auf Aussagen von Marx und Engels - den "Widerspruch zwischen wachsender 'Vergesellschaftung der Produktion' und ihrer 'privaten Aneignung' einerseits", den "der 'Produktivkräfte' und 'Produktionsverhältnisse' andererseits".[144] Ausgehend von Aussagen von Marx und Engels über den Charakter von Aktiengesellschaften und des Genossenschaftswesens innerhalb des Konkurrenzkapitalismus[145], geht Offe immer mehr zu einer systemtheoretischen Begrifflichkeit über und gelangt schließlich zu der These, daß der Zwang zu zunehmen-

dem staatlichen Handeln im Interesse der Sicherung privatkapitalistischer Verwertung im Spätkapitalismus zu wachsender "funktionale(r) Inkompatibilität"[146], zu einem "Strukturbruch zwischen 'verwertungsgesteuerten' und 'administrativ gesteuerten' Bereichen und Prozessen" führe.[147] Damit verlagert Offe nach eigenen Worten die theoretische Behandlung des Legitimationsproblems von der ökonomischen Ebene bei Marx auf die politische und Bewußtseinsebene: "Nicht die 'Verwertungsschwierigkeiten des Kapitals' selbst, sondern die Blockierung ihrer (nur noch in politisch-administrativen Formen möglichen) Sicherstellung durch 'Legitimationsdefizite' müßten demnach heute zum Ausgangspunkt einer (nicht mehr nur 'ökonomischen', sondern politischen) Krisentheorie des Kapitalismus gemacht werden."[148] Die Legitimationsdefizite ergäben sich daraus, daß politische "Entscheidungen..., im Gegensatz zu bloßem 'Marktgeschehen' der Begründung und L e g i t i m a t i o n" bedürften.[149] Von hier aus gelangt Offe zur Charakterisierung einiger politischer Legitimationsstrategien[150], die allgemein dadurch gekennzeichnet seien, daß sie ökonomisch die Verwertungsbedürfnisse des Kapitals erfüllten und im Bewußtsein der Masse der Bevölkerung den legitimatorischen Schein erzeugen sollen (unter Anwendung von Versprechungen, scheinbaren Mitbestimmungszugeständnissen u.ä.m.), die getroffenen Maßnahmen lägen im Interesse der Mehrheit der Bevölkerung. Die Definition des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus ist bei Offe verbunden mit der theoretischen Neubestimmung des zentralen sozialen Trägers von antilegitimatorischem Bewußtsein, der im Marxschen Modell als die Arbeiterklasse bestimmt war. Die Argumentation wird in zwei Teilargumenten vollzogen. Erstens schrumpfe der Anteil der im Arbeitsprozeß tätigen Bevölkerung im Spätkapitalismus.[151] Zum zweiten werde infolge der zunehmenden Staatstätigkeiten ein steigender Teil der gesellschaftlichen Arbeitskraft als konkrete Arbeit dazu verwendet, den Verwertungsprozeß zu sichern. Bei den Be-

schäftigungsgruppen des Staates versage "die ideologisch-pazifizierende Kraft des Äquivalententauschs". Das "gesellschaftliche Verhältnis, in dem die Arbeit stattfinde(t)", werde "jetzt kritisierbar nicht nur unter dem quantitativen Gesichtspunkt der 'gerechten', d.h. wertentsprechenden Entlohnung, sondern zusätzlich unter dem qualitativen Kriterium ihrer konkreten Zweckbestimmung."[152] Zugleich würden mit "wachsender Konkretion der Arbeitsaufgabe ...dagegen auch wachsende Anforderungen an die Qualifikation des Arbeiters, nämlich vor allem an seine Identifikation mit der Arbeitsaufgabe und den betrieblichen Herrschaftsverhältnissen, an seine Loyalität usw." gestellt und ein "l e g i t i m a t o r i s c h e s 'Gleichgewicht' wird zur Bedingung der Arbeitsorganisation."[153] Als soziale Kraft im Spätkapitalismus, die sich den Legitimationszwängen am ehesten entziehen könne und die zugleich den zahlenmäßig größten Anteil an der Bevölkerung darstelle, bestimmt Offe also vor allem diejenigen Bevölkerungsteile, die nicht-mehrwertschaffend und vor allem im tertiären Sektor tätig sind, während die Arbeiterschaft weiterhin dem legitimatorischen Schein des Äquivalententauschs ausgesetzt sei.[154]

Offe versucht zwar nicht ein sozialphilosophisches Bewußtseinskonzept wie Habermas auf die Behandlung des Legitimationsproblems zu übertragen, gelangt jedoch zu teilweise parallelen Aussagen. Er will das Legitimationsproblem auf der ökonomisch-politischen, klassentheoretischen Ebene systemtheoretisch abhandeln. Der Rückgriff auf Verschleierungsmechanismen des ökonomischen Scheines des Äquivalententauschs im Modell des Konkurrenzkapitalismus bei Marx dient Offe zur Unterstützung seiner These vom Übergang antilegitimatorischen Bewußtseins von der Arbeiterschaft auf die nicht-mehrwertschaffenden und höherqualifizierten Beschäftigungsgruppen oder Bevölkerungsteile, indem Offe - anders als Habermas - die legitimatorische Bindung der Arbeiterschaft an dieses im Spätkapitalismus weiterwirkende Verschleierungsprinzip

behauptet. Zur Unterstützung des zweiten Teils der These bezüglich des Trägers antilegitimatorischen Bewußtseins verwendet er zwar nicht die abstrakte gattungsgeschichtliche Bewußtseinskonstruktion von Habermas, jedoch ebenfalls eine abstrakte Konstruktion: einen Widerspruch zwischen gebrauchswert- und tauschwertorientiertem Handeln bei bestimmten Beschäftigungskategorien. Der Dualismus von "Arbeit und Interaktion" bei Habermas verwandelt sich bei Offe in den zwischen mehrwertschaffender ("tauschwertorientierter") und nicht-mehrwertschaffender ("gebrauchswertorientierter") Tätigkeit. Damit gerät auch Offe der sozialökonomische Bezugspunkt des bewußtseinsmäßigen Inhalts des Legitimationsproblems aus dem Blick - das Legitimationsproblem wird "versubjektiviert". Die differenzierte Darstellung der Herausbildung von Klassenbewußtsein im Marxschen Modell des Konkurrenzkapitalismus wird von Offe nicht reflektiert, womit der Zugang zu einer solchen Perspektive bei seiner Behandlung des Legitimationsproblems im Spätkapitalismusmodell verbaut bleibt.[155]

Zusammenfassend können wir feststellen, daß bei den Legitimationstheoremen sowohl von Habermas wie von Offe sich der Verdacht ihrer legitimatorischen Nutzbarkeit aufdrängt.

Als Vorbereitung auf eine genauere theoretische Bestimmung dieses Verdachtes sind die nachfolgenden Ausführungen zu betrachten. Daß dabei kein geschlossener Theorieansatz angeboten werden kann, scheint bei der gegenwärtigen Forschungslage verständlich. Obwohl die Literatur zur Legitimationsproblematik in letzter Zeit stark angeschwollen ist[156], gibt es unseres Wissens noch keinen umfassenden und einheitlichen Ansatz, der über die Versuche von Autoren wie Habermas und Offe hinausgegangen ist.[157] Im folgenden wollen wir zu entwickeln versuchen, welche Fassung das Legitimationsproblem im Spätkapitalismus erhalten könnte, wenn man den bei Offe angebotenen

Ausgangspunkt der Analyse, die wachsenden Vergesellschaftungstendenzen bei weiterbestehenden privaten Verwertungsgesetzen der Produktion im Spätkapitalismus, weiterverfolgt.

2.2. Das Vergesellschaftungsmodell bei Offe und seine Konsequenzen für eine modifizierte Fassung des Legitimationsproblems in bezug auf die Herausbildung antilegitimatorischen Bewußtseins

Die Fassung des Legitimationsproblems bei Offe und Habermas hat ihren Ausgangs- und Bezugspunkt in der Definition des Legitimationsproblems, wie es sich nach Meinung dieser Autoren im Theoriemodell des Konkurrenzkapitalismus bei Marx ergibt. Es scheint deshalb angebracht, damit zu beginnen, idealtypisch eine Gegenüberstellung der Definitionen des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus und dem im Konkurrenzkapitalismus zu versuchen, die den Gesichtspunkt der zunehmenden Vergesellschaftung, wie er bei Offe erwähnt wird, berücksichtigt. Unsere Ausgangsthese lautet, daß im Spätkapitalismus die private Produktion nur noch ermöglicht werden kann, indem zunehmend gesellschaftliche Mittel oder Formen eingesetzt werden.[158] (In extremer Gestalt wäre dies sichtbar in der Form der Verstaatlichung von Industriesektoren, die für die private Verwertung unrentabel geworden sind, wobei die vergesellschaftete Form für die gesamtwirtschaftliche Gewinnmaximierung mediatisiert wird.)

Dies wäre der ökonomische Bezugspunkt des Legitimationsproblems, das nun allgemein dahingehend zu bestimmen wäre, wie trotz der ökonomischen Vergesellschaftungstendenzen im Spätkapitalismus, die den sozialökonomischen Widerspruch zwischen Produzenten und Privatverwertung vorantreiben, die Entstehung von antilegitimatorischem Bewußtsein verhindert werden kann. Damit sind zwei im folgenden zu bearbeitende Teilschritte

angegeben. Erstens gilt es die These von der wachsenden sozialökonomischen Relevanz des gesellschaftlichen Produzenten begrifflich-theoretisch und empirisch zu belegen. Dies soll in Auseinandersetzung mit den Bestimmungen der Arbeiterschaft im Spätkapitalismus bei Offe geschehen. Zweitens sind die erkenntnistheoretischen Verlaufsformen und Bedingungen für die Herausbildung antilegitimatorischen Bewußtseins beim Produzenten herauszuarbeiten.

Claus Offe führte empirische sozialökonomische Momente gegen die Bestimmung der Arbeiterschaft als zentralen Träger von antilegitimatorischem Bewußtsein im Spätkapitalismus an. Seine Einwände lauteten:

(1) Die Mehrzahl der Bevölkerung bestehe in fortgeschrittenen kapitalistischen Industriegesellschaften aus nichterwerbstätigen Teilen.
(2) Die nicht den kapitalistischen Verwertungsverhältnissen in der Produktion unterworfenen Teile der erwerbstätigen Bevölkerung seien im Spätkapitalismus aufgrund der stofflichen Besonderheiten ihrer Arbeitstätigkeiten zur Herausbildung antilegitimatorischen Bewußtseins am ehesten befähigt.

Zu (1): Zunächst einmal ist am Beispiel der BRD empirisch festzustellen - und diese Ergebnisse gelten für andere spätkapitalistische Verhältnisse ähnlich -, daß "die Nichterwerbspersonen die Mehrheit der Bevölkerung stellen, ihr Anteil in den 60er Jahren gewachsen ist und 1970 56 v.H. der Wohnbevölkerung ausmacht."[159] Jedoch dürfte es sozialökonomisch einen erheblichen Unterschied ausmachen, um welche Gruppe von Nichterwerbstätigen es sich jeweils handelt: zum Beispiel um Arbeiter, Mittelschichtangehörige oder Unternehmer, Rentner, Schüler und Studierende usw. Vorab sei noch auf eine methodische Schwierigkeit hingewiesen, die Offe bei der Verwendung seiner statistischen Angabe nicht beachtet. Unsere Definition der Arbeiterschaft ist nicht identisch mit der der offiziellen Statistik, denn ein Großteil der dort ausgewiese-

nen "Angestellten" und "Beamten" fällt in unserer Definition unter die Kategorie "Arbeiter" bzw. "Produzent". Wir gehen dabei davon aus, daß für die Mehrzahl der unter die Kategorie "Angestellte" oder "Beamte" fallenden Beschäftigten die gleichen sozialökonomischen Bestimmungen zutreffen wie für diejenigen Beschäftigten, die unter die Kategorie "Arbeiter" subsum iert sind. Dies gilt besonders für solche schwerwiegenden Kriterien wie der Lohnabhängigkeit und der durch die privaten Verwertungsgesetze verursachten Fremdbestimmung der Arbeit. Wenn man nach dieser weiteren Definition die Kategorie der Nichterwerbstätigen betrachtet, so ergäbe sich für 1970 etwa ein Zahlenverhältnis von 24 Millionen zu 5,5 Millionen zu 1,3 Millionen in bezug auf die Anzahl der nichterwerbstätigen Angehörigen der Arbeiterschaft, der Mittelschichten und der Unternehmer.[160] Unbestritten dürfte zumindest sein, daß der größte Teil der nichterwerbstätigen Personen der Arbeiterschaft von der Arbeitskraft der erwerbstätigen Arbeiterschaft - über den Familienverbund - abhängig ist. Die globale Trennung der Kategorie der Nichterwerbstätigen von der der Erwerbstätigen bei Offe beachtet diese für die Entstehung von antilegitimatorischem oder legitimatorischem Bewußtsein doch wohl wichtigen sozialökonomischen Unterscheidungen nicht.

Zu (2): Zu diesem Argument wäre Offe auf der empirischen Ebene die Tatsache entgegenzustellen, daß die "gebrauchswertorientierten" planerischen usw. Tätigkeiten, denen er, etwa bei Staatsbeschäftigten, delegitimatorische Potenzen zuspricht, doch nur für einen geringen Teil der Beschäftigten, nämlich den der in höheren Leitungspositionen tätigen, charakteristisch sind, während für die überwiegende Mehrzahl der Angestellten und Beamten ausführende Tätigkeiten typisch sind, die sich von den stofflichen Charakteristika von Arbeitertätigkeiten (im engeren Sinne) nur graduell, etwa in der Schwere der körperlichen Belastung, unterscheiden. Es kann ohne weitergehende Analysen bezweifelt werden, daß die privilegierte sozialöko-

nomische Position der höheren Staatsbeschäftigten die Entstehung von antilegitimatorischem Bewußtsein fördert.

Die eben behandelten Bestimmungen des quantitativen Umfangs des gesellschaftlichen Produzenten im Spätkapitalismus sind - wie schon angedeutet - stark abhängig von ihrer theoretischen Bestimmung. Innerhalb der nicht-marxistischen Theoriediskussion herrschen Versuche vor, die bei Marx vorgenommene ökonomisch-soziale Bestimmung der Arbeiterschaft in "modernen" Gesellschaften zu reduzieren auf ökonomisch-stoffliche Momente (z.B. Verwissenschaftlichungstendenzen in der Arbeitstätigkeit) oder die ökonomischen Determinanten zu versubjektivieren (vgl. die Indexbildungen bei Untersuchungen zur "sozialen Schichtung" von Gesellschaften in den 50er und 60er Jahren). In der marxistisch orientierten Theoriedebatte wird das Problem der Definition der Arbeiterklasse im Zusammenhang mit der Entstehung von Klassenbewußtsein im Spätkapitalismus diskutiert.[161] Offe bezieht sich auf theoretische Standpunkte innerhalb der letzteren Richtung, die, bekannt unter der "Theorie der neuen Arbeiterklasse" (vor allem in der französischen Diskussion)[162], die bedeutende Rolle der lohnabhängig beschäftigten Intelligenz für die Herausbildung antikapitalistischen Bewußtseins hervorhebt.[163] Uns scheinen die kritischen Einwände, die F. Deppe gegenüber diesen Ansätzen erhebt, auch auf die Position Offes übertragbar zu sein. Deppe verweist auf drei Schwachstellen dieses Ansatzes: die Nähe zu theoretischen Annahmen von Industriegesellschaftstheorien, die vorschnelle Verallgemeinerung von erst in Ansätzen sichtbaren Qualifizierungstendenzen und die Überbetonung stofflicher Kennzeichen der modernen Produktion, was auch zu einer Vernachlässigung der Bedeutung der "alten" Arbeiterschaft führe.[164]

Obwohl die marxistisch orientierte Diskussion um eine engere oder weitere Definition der Arbeiterschaft im Spätkapitalismus noch nicht abgeschlossen ist[165], scheinen

uns die von H. Jung u.a. angegebenen Kriterien gewichtige Argumente für eine weitere (das heißt nicht nur die in der unmittelbaren materiellen Produktion arbeitenden Beschäftigungsgruppen umfassende) sozialökonomische Definition des Produzenten zu liefern:

- Der Produzent ist eigentumslos und schafft den gesellschaftlichen Reichtum,
- die dem Produzenten zugehörige Bevölkerungsschicht ist gezwungen, ihre Arbeitskraft an die Produktionsmittelbesitzer zu verkaufen und unterliegt dadurch den kapitalistischen Verwertungsgesetzen und -zwängen.
- "Sie verfügt weder über die gegenständlichen Bedingungen ihrer Arbeit, noch bestimmt sie über den Ablauf ihrer Arbeit und deren Ergebnisse."[166]
- Sie ist "Trägerin der modernen Produktivkräfte".[167]

Diese Kriterien sind weit genug, um Teile der Intelligenz in die Kategorie des Produzenten einzubeziehen, aber zugleich eng genug, um die dominierende Rolle des in der materiellen Produktion beschäftigten Kerns des Produzenten für die Entstehung antilegitimatorischen Bewußtseins und von darauf sich gründendem organisierten Handeln hervorzuheben. Nach einer solchen Definition wäre zwar der überwiegende Bevölkerungsanteil in spätkapitalistischen Gesellschaften nicht zur Kategorie des Produzenten zu rechnen. Zusammen mit ihren Familienangehörigen macht diese Kategorie jedoch die überwiegende Mehrzahl der Bevölkerung aus, deren sozialökonomische Interessen zugleich im Gegensatz zu den privaten ökonomischen Verwertungsgesetzen stünden.[168] Auf dieser Ebene hätte sich also das Legitimationsproblem im Spätkapitalismus verschärft. Damit sind wir beim zweiten Teilschritt angelangt, der Frage nach den erkenntnistheoretischen Legitimationsbedingungen.

In einer neueren Arbeit hat M. Tjaden-Steinhauer einen Versuch zur Bestimmung von gesellschaftlichen Bewußtseinsformen der Arbeiterschaft im theoretischen Modell des Kapitalismus vorgelegt[169], der u.E. (differenzierter als

bei Offe oder in den Analysen von Popitz u.a., Kern/Schumann)[170] die erkenntnistheoretischen Aspekte der Herausbildung von legitimatorischem oder antilegitimatorischem Bewußtsein bei der Arbeiterschaft im Zusammenhang mit den ökonomischen Verschleierungsmechanismen zu erfassen erlaubt. Die für das Legitimationsproblem wesentlich erscheinenden Gedankengänge seien hier kurz referiert.

Tjaden-Steinhauer geht vom Grundpostulat der gesellschaftlich (form- und inhalt-determinierten) Prägung von Bewußtseinsformen aus und konkretisiert die ökonomischen Verhältnisse unter erkenntnistheoretischem Aspekt als "dingliche", "abstrakte", "verkehrte". und "widersprüchliche" Verhältnisse.[171] Hieraus leitet sie vier allgemeine Formbestimmungselemente des gesellschaftlichen Bewußtseins im Kapitalismus ab: das Bewußtsein sei rationalisierend, idealisierend, verkehrt und widersprüchlich.[172] Für das gesellschaftliche Bewußtsein der A r b e i t e r s c h a f t im Kapitalismus gelangt Tjaden-Steinhauer zu einer Einteilung in "tradeunionistisches" und "Klassenbewußtsein".[173] Die ökonomische Grundlage für die Herausbildung von tradeunionistischem Bewußtsein sei die Entstehung des Lohnarbeitsverhältnisses, das den Arbeiter materiell in Gegensatz zum Kapital setze - damit werde die Äquivalententauschbeziehung nur noch zu einer formellen Beziehung. Aus diesem materiellen Verhältnis entwickele sich als Bewußtseinsform "eine deutliche Einsicht in den antagonistischen Charakter des Zusammenhangs von Lohnarbeit und Kapitalverwertung"[174] und in die Notwendigkeit des ökonomischen Kampfes um den Lohnanteil. Damit knüpfe das tradeunionistische Bewußtsein an die Erkenntnisse der klassischen bürgerlichen Gesellschaftswissenschaften an, während sich beim Bürgertum im Verlauf der Festigung der kapitalistischen Verhältnisse Verschleierungs- und Harmonisierungstendenzen durchsetzten. Das tradeunionistische Bewußtsein dehne sich auf politische Bereiche aus: "neben die ökonomischen Teilhabevorstellungen und -forderungen

tritt die Parole der politischen Gleichberechtigung."[175] Auf das tradeunionistische Bewußtsein treffen nach Meinung der Autorin die Charakteristika des spontanen gesellschaftlichen Bewußtseins im Kapitalismus zu.[176] Dennoch enthalte es die Erkenntnis des Klassengegensatzes und des Klassenkampfes, während in der bürgerlichen Theoriebildung die Klassenlosigkeit und die Klassenneutralität des Staates behauptet werde.[177]

Dagegen erkenne das Klassenbewußtsein "den antagonistischen Zusammenhang von Lohnarbeit und Kapitalverwertung nicht nur als gegensätzliches, sondern darüber hinaus zum einen als ein gewaltsam hergestelltes und aufrechterhaltenes und zum anderen als historisch entstandenes und vergängliches gesellschaftliches Ausbeutungsverhältnis."[178]

Durch die zunehmende Technisierung und Verwissenschaftlichung werde die Ausstattung der Arbeitskraft mit mehr Wissen notwendig. "Das bedeutet, daß auch für die theoretische Ausbildung der Lohnarbeiterschaft mehr Mittel aufgewendet werden müssen. Ein größerer Spielraum für theoretische Beschäftigung aber ist eine wesentliche, wenn auch nicht zureichende Bedingung für die Ausbildung und Verbreitung des Klassenbewußtseins der Arbeiterschaft."[179] Mit dieser Ausführung verweist Tjaden-Steinhauer auf Momente des Kapitalismus, die wir begrifflich unter spätkapitalistische Verhältnisse eingeordnet haben. Sie verweist zum Schluß ihrer Betrachtungen auf die zunehmende "Verschränkung von Ökonomie und Staat" und stellt die Frage, ob dadurch bessere Ansatzpunkte für die Herausbildung von Klassenbewußtsein gegeben seien. Sie schreibt dazu: "Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen, ich bin nicht der verbreiteten Ansicht, daß eine stärkere Verschränkung von ökonomischen und politischen gesellschaftlichen Aktivitäten die konstitutive Bedingung für die Verbreitung von Klassenbewußtsein unter den Arbeitern ist. Als solche Bedingungen habe ich vielmehr die Veränderungen im Verwertungsprozeß des Kapitals herauszuarbeiten versucht, die die Verwissenschaftlichung der Produktion

betreiben. Doch dürften sich mit der zunehmenden Verschränkung von Staat und Wirtschaft Argumentationsmöglichkeiten eröffnen, die es erlauben, die wesentlichen Charakteristika und Zusammenhänge des kapitalistischen Gesellschaftssystems deutlicher darzustellen."[180] Damit nimmt die Autorin eher einen skeptischen Standpunkt in der Frage ein, ob die Verschleierungsformen im ökonomischen System des Spätkapitalismus bereits zu einer Verschärfung des Legitimationsproblems im Bewußtsein der Produzenten führen. Sie setzt gleichzeitig den Akzent zur Beantwortung dieser Frage auf ein Vergesellschaftungselement, das wir bisher in seiner Bedeutung für das Legitimationsproblem noch nicht behandelt hatten: die Tendenzen zur wachsenden Anwendung von Wissenschaft und Technik in der spätkapitalistischen Produktion und die Vergesellschaftung der Wissenschaft. Diesem Problemkreis wenden wir uns nun zu.

2.3. Das Vergesellschaftungsmodell bei Offe und seine Konsequenzen für die Verwissenschaftlichung der Produktion und die Vergesellschaftung der Wissenschaft

Das Phänomen der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Produktion und tendenziell aller Lebensbereiche ist in der gesellschaftstheoretischen Diskussion unumstritten.[181] Über die qualitative Bestimmung und die Ursachen dieses Phänomens gehen die Meinungen jedoch weit auseinander.[182] Wir wollen die "Verwissenschaftlichung" der Produktion unter dem Aspekt der Vergesellschaftung betrachten und es auf unsere Definition des Legitimationsproblems beziehen. Nach dem "Vergesellschaftungsmodell" können wir mit Rilling[183] zunächst eine allgemeine stoffliche und soziale Wechselwirkung zwischen Produktion und Wissenschaft feststellen:[184] Wissenschaft treibt die stoffliche Entwicklung der Produktion voran; da diese jedoch immer auch sozialökonomisch determiniert ist, hat, nach diesem Modell

die Wissenschaft auch Folgewirkungen auf die sozialökonomische Seite der Produktion. Historisch konkretisiert in bezug auf unser Vergesellschaftungsmodell des Spätkapitalismus, würde das bedeuten, daß die stoffliche Verwissenschaftlichung, also der wachsende Einsatz von Wissenschaft in der Produktion, eine Beschleunigung der sozialökonomischen Vergesellschaftungstendenzen zur Folge hätte und damit zur Verschärfung des s o z i a l ö k o n o m i s c h e n Legitimationsproblems wesentlich beitrüge. Umgekehrt nehmen wir an, daß Form und Inhalt der Wissenschaft gesellschaftlich und "natürlich", stofflich und sozial bestimmt sind.[185] (Keines dieser Momente darf verabsolutiert werden.[186])

Wiederum historisch konkretisiert sprechen wir von der Vergesellschaftung der Wissenschaft im Spätkapitalismus[187], das heißt von der vollen Unterwerfung der Wissenschaft unter die gesellschaftlichen stofflichen und sozialen Produktionsgesetzlichkeiten. Ihre allgemeine Legitimationsfunktion erreicht eine neue Stufe, die des systematischen geplanten Einsatzes zur Verhinderung der Herausbildung von antilegitimatorischem Bewußtsein beim Produzenten, also der Beeinflussung der s u b j e k t i v e n Seite des Legitimationsproblems. Die konkrete Ausprägung erhält der subjektive Aspekt des Legitimationsproblems jedoch erst durch eine weitere Folge der Verwissenschaftlichung der Produktion, die über die steigenden t h e o r e t i s c h e n Anforderungen an die stoffliche Beherrschung der Produktion an das Bewußtsein des Produzenten[188] neue subjektive Legitimationsbedingungen hervorruft, die wir als eine Verschärfung des subjektiven erkenntnistheoretischen Legitimationsproblems interpretieren können. Die Verschärfung wäre darin zu sehen, daß nun - verglichen etwa mit der Situation im Modell des klassischen Kapitalismus - der Produzent t h e o r e t i s c h e l e g i t i m a t o r i s c h e Bewußtseinsinhalte verinnerlichen müßte.[189] Für die Wissenschaften bestünde eine Aufgabe darin, solche theoretischen Inhalte auszuarbeiten. Die Wis-

senschaften hätten damit zwei Aufgaben zu lösen: einmal die Produktion von legitimatorischen (Gesellschafts-)Theorien, die als theoretische Leitbilder im Bewußtsein des Produzenten[190] zu verankern wären[191] und zweitens die Ausarbeitung dazu erforderlicher methodologischer Positionen. Die Art und Weise der gesellschaftstheoretischen und methodologischen Behandlung des Legitimationsproblems könnte einen ersten Aufschluß darüber geben, welche wissenschaftlichen Lösungsstrategien dafür angeboten werden. Wir greifen dabei auf einen historischen Typologisierungsversuch von Manz zurück.

Manz nennt drei "Fronten" der Legitimationsdiskussion, die sich mit der Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaftsordnung herausgebildet haben: Bürgertum gegen Feudaladel, "Regelung der bürgerlichen Beziehungen untereinander", Bürgertum gegen Industrieproletariat.[192] Hobbes und Locke begründeten nach Ansicht von Manz die Legitimität der neuen Gesellschaftsordnung auf der philosophischen Ebene naturrechtlich gegenüber dem Feudalismus. Ausgangspunkt der Legitimationsversuche sei "nicht mehr das mittelalterliche Gemeinwesen, sondern das Individuum."[193] Locke führe als das hauptsächliche Ziel des gesellschaftlichen Zusammenschlusses die Erhaltung des Eigentums des Bürgers und den gesellschaftlichen Konsensus als Rechtsgrundlage der politischen Verhältnisse ein. "Die Ermittlung dieses Konsensus orientierte sich im bürgerlichen Denken von Anfang an an der Möglichkeit einer 'freien' Diskussion."[194] Damit sei die zweite Legitimationsfront konstituiert. Den legitimierenden Gedanken des "volontée générale" bei Rousseau könne man als die radikal-demokratische Zuspitzung des Konsens-Modells von Locke bezeichnen. "Der 'volontée générale', ..., ist gebunden an die Möglichkeit der unverstellten, durch Ungleichheit nicht verhinderten Willensbildung aller."[195] Der gegen das Industrieproletariat gerichtete theoretische Legitimationsmodus sei zu kennzeichnen als die Setzung von Legitimität durch Legalität, der im Bereich der Rechtswissenschaften

sich am deutlichsten artikulierte. "Entscheidungen sollten, mit intersubjektiver Gültigkeit ausgestattet, nicht mehr aus der Natur der Sache gefällt werden können, statt dessen sollten die Verfahren der S e t z u n g von Recht geeignet sein, die Verbindlichkeit der Entscheidung herbeizuführen."[196] Max Weber, der am Beginn der gegenwärtigen spätkapitalistischen Legitimationsdiskussion stehe, hat - nach Manz - auf der soziologischen Wissenschaftsebene das Legitimationsproblem des Bürgertums als Klasse, das dem organisierten Industrieproletariat gegenübersteht, formuliert. Mit der Skizzierung eines r a t i o n a l e n Herrschaftstypus knüpfe er an den Legitimationsmodus der Setzung von Legitimität an.[197] Das Legalitätsprinzip sei bei Weber das hauptsächliche Legitimationsprinzip gegenüber der Arbeiterschaft.[198] Allerdings traue Weber der Wirksamkeit dieses Legitimationsmodus selbst nicht ganz und setze diesem deshalb "gegenüber die aus der 'antiautoritären Umdeutung' des charismatischen Typus gewonnene plebiszitäre Führerdemokratie."[199]

Für die Charakterisierung von Legitimationsmodi im Spätkapitalismus wäre - wenn man Manz konsequent weiterverfolgt - die Schlußfolgerung naheliegend, daß sich in diesem Gesellschaftstyp kein historisch neuer Legitimationstyp - im Vergleich zum voll entwickelten Konkurrenzkapitalismus - mehr herausbildet. Neben dem noch praktizierten Rückgriff auf Konsenstheorien müßten also zunehmend Spielarten der "Legalitätsstrategie" dominieren, die durch eine gegenaufklärerische Stoßrichtung[200] gekennzeichnet wären. Nach unserer Fassung des Legitimationsproblems wäre dies damit zu begründen, daß sich im spätkapitalistischen ökonomischen System keine positiven Legitimationsgrundlagen mehr auffinden lassen. Radikaldemokratische Positionen scheinen nach der "inneren Logik" des Systems zunehmend dysfunktional für Legitimationszwecke zu werden.[201]

Das methodologische Pendant zu dieser gesellschaftstheoretischen Behandlung des Legitimationsproblems bestün-

de in der radikalen Funktionalisierung wissenschaftlicher Erkenntnismethoden für beliebige, außerwissenschaftlich gesetzte und legitimierte soziale Zielsetzungen. Die methodologische i n h a l t l i c h e Reflexion auf die erkenntnistheoretischen Qualitäten der sozialen Gesetzmäßigkeiten entfällt bzw. wird beliebigen Teiltheorien überlassen, die dann auf ihre legitimatorische Brauchbarkeit hin selektiert werden.

Da jedoch im Spätkapitalismus immer wieder sozialökonomische Krisenerscheinungen aufbrechen, genügt die inhaltsleere Legalitätsstrategie alleine nicht mehr, um legitimatorisches Bewußtsein zu sichern oder Forschungen darüber anzuleiten. Diese Strategie müßte also durch i n h a l t l i c h e theoretische Modelle ergänzt werden, die eine legitimatorische Erklärung für die mannigfaltigen gesellschaftlichen Krisenerscheinungen erlauben. Diesen Zweck könnten Gesellschaftstheorien erfüllen, die den Widerspruch zwischen zunehmend vergesellschafteter Produktion und privater Aneignung oder zunehmender stofflicher gesellschaftlicher Potenz zur Beherrschung der Natur und ihrer sozialökonomisch bedingten Einschränkung unsichtbar machen. Um Wirksamkeit zu entfalten, müßten die legitimatorischen Theorieprodukte an den stofflichen Aspekten der Vergesellschaftungstendenzen (z.B. Staatstätigkeit, Verwissenschaftlichungstendenzen, Technikeinsatz), die sich dem Bewußtsein von der Erscheinungsform her aufdrängen, anschließen und diese legitimatorisch "umdeuten". Dies könnte durch Ausblendung der sozialen Determinanten dieser Erscheinungen oder deren Aufnahme unter gleichzeitiger Bindung an Legalitätsmaximen geschehen.[202]

2.4. Der gesellschaftlich-politische Bezugsrahmen der Legitimationstheorien

Im vorhergehenden Abschnitt haben wir - in Ergänzung und Konkretisierung unseres Vergesellschaftungsmodells um

den Aspekt der Verwissenschaftlichung - idealtypisch die gesellschaftstheoretischen und methodologischen "Legalitätskonzeptionen" als wissenschaftliche Legitimationsstrategien herauszuarbeiten versucht, die das erkenntnistheoretische[203] Legitimationsproblem im Spätkapitalismus zu lösen versuchen. Dieser theoretische Blickwinkel bei der Erfassung des Legitimationsproblems wäre, wenn man sich allein auf diesen beschränkte, als "idealisierendes" Bewußtsein (Tjaden-Steinhauer) zu bezeichnen. Unseres Erachtens geht die Betrachtungsweise bei Habermas und Offe letztlich über diese Perspektive nicht hinaus.[204] Nach unserem Modell wäre der theoretische und methodologische Zugriff auf das Legitimationsproblem einzig unter dem Gesichtspunkt als Bewußtseinsphänomen unzureichend. Wenn man die sozioökonomische Grundlage des Legitimationsproblems konsequent in die Erkenntnisperspektive einbezieht, dann ließe sich formulieren, daß die Herausbildung von legitimatorischem oder antilegitimatorischem Bewußtsein immer auch als eine Frage des p o l i t i s c h e n Kräfteverhältnisses zwischen Produzenten und Kräften der privaten Verwertung betrachtet werden muß.[205] Vom Standpunkt der Systemerhaltung aus gesehen, wäre als unhintergehbarer sozialökonomischer Bezugspunkt für die E x i s t e n z des Legitimationsproblems die Frage des Wirkens der privaten Verwertungsgesetzmäßigkeiten gegeben. Im strengen Sinne wäre also a n t i legitimatorisches Bewußtsein inhaltlich bestimmt durch die theoretische Erkenntnis der strukturellen Unvereinbarkeit von privaten Verwertungsgesetzen und sozioökonomischen Interessen des Produzenten, welche nur durch die Ablösung der privaten Verwertungsgesetze durch die bewußte Regelung der sozialökonomischen Beziehungen der Produzenten durch die Produzenten selbst aufzulösen wäre. Nur bei einer solchen inhaltlichen Gestalt, die als Einheit von theoretischem Bewußtsein und Zielsetzung des eigenen Handelns auftritt, könnte von antilegitimatorischem Bewußtsein gesprochen werden. Daraus würde zugleich folgern, daß alle

theoretischen Bewußtseinsformen, die diese Qualitäten nicht aufweisen, in mehr oder minder großem Ausmaß als legitimatorisches Bewußtsein nutzbar wären. Diese Überlegung ist durch eine zweite zu ergänzen: Wenn im Spätkapitalismus sich die sozialökonomischen Gegensätze verschärfen und, dadurch bedingt, mit der Existenz von Organisationen des Produzenten gerechnet werden muß, deren theoretische und politische Handlungsorientierung als antilegitimatorisch zu bezeichnen wäre, dann ist auch eine Konstellation denkbar, in der die systemimmanenten politischen "Legalitäts- oder Verfahrensstrategien", die die Frage der Legitimität staatlichen Handelns von derjenigen der Legitimität der sozialökonomischen Gesetze und Interessen des Produzenten vollkommen abtrennen, nicht mehr greifen, d.h. von den Produzenten durchschaut werden. In einer solchen Situation könnte der Rückgriff auf Strategien, die die sozialökonomischen Verhältnisse als mit den Interessen der Bevölkerung bzw. des Produzenten in Widerspruch stehend thematisieren und damit kritisches Potential an sich zu binden versuchen, die jedoch gleichzeitig eine Handlungsorientierung auf die Beseitigung der privaten Verwertungsgesetzmäßigkeiten durch den Produzenten zu verhindern trachten, als eine Legitimationsstrategie interpretiert werden. In einer solchen Strategie würden sozusagen "systemfremde" Elemente systemstabilisierend eingesetzt.

Für die wissenschaftliche Bearbeitung des Legitimationsproblems ergäbe sich nach dieser Anschauung die Aufgabe, auch theoretische Konstruktionen zu entwerfen, die dem zweiten politischen Legitimationstypus entsprechen und einmal als Grundlage für ihre Verankerung im Bewußtsein des Produzenten und zweitens als methodologische Basis für die Erforschung des Legitimationsproblems unter dieser Perspektive dienen könnten. Unter Einbeziehung der politischen Dimension des Legitimationsproblems gelangen wir nach unserem Modell somit zu der These, daß die kritischen gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Legitima-

tionstheorien von Habermas bzw. Offe als theoretische Legitimationsstrategien des "zweiten Typs" im Spätkapitalismus zu interpretieren wären. Diese Theorien unterschieden sich von dem "systemimmanenten Typ" dadurch, daß sie die sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten als im Widerspruch zu den Interessen der Bevölkerung stehend aufnehmen und die wissenschaftliche inhaltliche Begründung der Legitimität gesellschaftlicher Zielsetzungen usw. als notwendig erachten. Auf der anderen Seite enthielten sie ein legitimatorisch nutzbares Potential durch ihre Vernachlässigung der sozialökonomischen Basis als Bezugspunkt des Legitimationsproblems; durch die Leugnung der Relevanz des gesellschaftlichen Produzenten für die Auflösung des Legitimationsproblems sowie dadurch, daß sie die Illusion (bei Habermas) erzeugen, als gäbe es wissenschaftliche Verfahren für eine inhaltliche Begründung gesellschaftlicher Ziele, Normen usw. u n a b h ä n g i g von den sozialökonomischen Interessengegensätzen,durch eine falsche Bestimmung dieser Interessengegensätze (bei Offe); mit Hilfe der Orientierung auf utopische Alternativmodelle, deren Realisierungsmöglichkeiten von dem politischen Faktor "gesellschaftlicher Produzent" (durch die Überbetonung subjektiver Bewußtseinskomponenten) losgelöst werden.

2.5. Das Legitimationsdilemma

Im letzten Abschnitt der vorliegenden Arbeit wurden die "Legalitäts- oder Verfahrenslegitimation" und die "kritische" Legitimationskonzeption als zwei mögliche Legitimationsstrategien in Reaktion auf das verschärfte Legitimationsproblem im Modell des Spätkapitalismus betrachtet, die sich aus unterschiedlichen politischen Legitimationsbedingungen ergeben. Der innere Zusammenhang dieser beiden Strategien besteht darin, daß sich die Notwendigkeit der Differenzierung

der Legitimationsstrategien erst aus der Existenz von antilegitimatorischen politischen Potentialen ergibt. Diese Potentiale könnten also erst die Grundlage für die Notwendigkeit des Einsatzes von kritischen Legitimationsstrategien, die jedoch das von ihnen selbst Kritisierte nicht einlösen dürfen (immer vom Gesichtspunkt der Erhaltung der privaten Verwertungsgesetze aus betrachtet), schaffen. In der Folge entstände notwendigerweise eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen, die durch die kritischen Legitimationsstrategien beim Produzenten hervorgerufen wurden, und der Realität. Eine s y s t e m g e f ä h r d e n d e Tendenz würde daraus allerdings nur dann (entgegen den Thesen von Offe und anderen über die delegitimatorischen Folgekonflikte staatlicher Legitimationsstrategien), wenn diese Diskrepanz von antilegitimatorischem politischen Potential aufgegriffen und in delegitimatorisches Handeln der Produzenten umgesetzt würde. Daraus folgern wir einen notwendigerweise a m b i v a l e n t e n Charakter der kritischen Legitimationsstrategie, da die Anwendung dieser Strategie ja erst durch die Existenz von antilegitimatorischen Kräften notwendig wird. Somit können wir die These eines Legitimations d i l e m m a s im Spätkapitalismus aufstellen: Je erfolgsträchtiger Legitimationsstrategien sein sollen, um so mehr müssen sie auf systemkritische Strategien zurückgreifen; je mehr sie auf kritische Legitimationsstrategien zurückgreifen müssen, um so eher können diese von antilegitimatorischen Kräften aufgenommen und delegitimatorisch genutzt werden.[206] Das Legitimationsdilemma stellt sich parallel bei der legitimatorischen Anwendung von Wissenschaft (Gesellschaftstheorien, Methodologien). Übertragen auf die Legitimationstheorien von Habermas und Offe würde dies bedeuten: diese Theorien hätten zwar eine größere Effektivität bei ihrer Nutzung für die Schaffung legitimatorischen Bewußtseins bei Existenz antilegitimatorischer politischer- und Bewußtseinspotentiale - sie wären zugleich ambivalenter, weil ihre kritische Position in anti-

legitimatorischer Richtung vorangetrieben werden könnte. Über den Einsatz der systemimmanenten oder kritischen (politischen oder wissenschaftlichen) Legitimationsstrategie (oder Varianten davon) entschiede nach unserem Modell die politische Legitimationskonstellation.

Wir wollen diese, zugegeben sehr abstrakte Darstellung des politischen Legitimationsdilemmas nunmehr parteipolitisch zu konkretisieren versuchen.[207]

Wiederum hat C. Offe den Versuch einer solchen Konkretisierung unternommen. Er interpretiert liberale und konservative parteipolitische "Strategien zur vorbeugenden Eindämmung von Konflikten" auf der einen und sozialdemokratische auf der anderen Seite als Ausdruck von unterschiedlichen Lösungsstrategien des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus.[208] Die liberalen und konservativen parteipolitischen Vorbeugungsstrategien ordnet er dem Ziel zu, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Konflikten dadurch zu reduzieren, daß der Staatsapparat die Ankoppelung seiner Eingriffe an legitimatorische Funktionen eher verhindere, während er die sozialdemokratische Strategie identifiziert mit der Absicht, diese Koppelung vorzunehmen, dafür aber die delegitimatorischen Folgekonflikte (die versprochenen positiven Folgen der Staatseingriffe für die Bevölkerung bleiben aus) vorbeugend zu reduzieren. "Die Paradoxie", so folgert Offe, "daß die erklärte Bereitschaft zur Übernahme distributiver Verantwortlichkeiten und die auf eine Verbesserung der 'Lebensqualität' gerichteten Reformprogramme ihr erklärtes Ziel, den sozialen Frieden zu sichern, gerade nicht erreichen, weil sie entweder an den übergeordneten Imperativen kapitalistischer 'Stabilität' scheitern oder eine r a d i k a l i s i e r e n d e E i g e n d y n a m i k entfalten, sobald diese sich abzeichnen - diese Paradoxie nötigt gerade sozialdemokratisch-progressive Positionen zu einer Verschärfung des Instrumentariums p o l i t i s c h e r R e p r e s s i o n u n d D i s z i p l i n i e r u n g, die das Ziel haben, die unvermeidlich auftretenden poli-

tischen Konflikte in ihrer Intensität zu schwächen und in institutionelle Bahnen zu lenken."[209] Uns scheint hier eine neue Spielart der sozialökonomisch abstrakten, diesmal parteipolitischen Legitimationsdiskussion bei Offe vorzuliegen. Wir stellen diesem Ansatz einen Versuch von J. Harrer gegenüber, der u.E. diesen Fehler vermeidet.

J. Harrer hat eine Typologisierung und Funktionsbestimmung verschiedener politischer Strömungen innerhalb sozialdemokratischer Parteien in spätkapitalistischen Ländern entwickelt. Er gelangt zur Unterscheidung von drei Strömungen innerhalb sozialdemokratischer Parteien: Für die "sozialliberal-integrative" Richtung sei "die ungehinderte systemimmanente Rentabilität der kapitalistischen Wirtschaft zugleich die wesentlichste Voraussetzung für eine kontinuierliche Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeiter, Angestellten und Beamten, die durch Reformen am kapitalistischen System, welche das Privateigentum an den Produktionsmitteln aber nicht grundsätzlich in Frage stellen, erreicht werden soll. Möglichst effektive Ausgestaltung des Kapitalismus ist also zugleich eine Voraussetzung für die Interessensicherung der abhängig Arbeitenden".[210] Eine "zweite Richtung sozialdemokratischer Reformpolitik sieht Reformen als ein Mittel zur allmählichen Überwindung des kapitalistischen Gesellschaftssystems durch Aufhebung des Privateigentums an den Produktionsmitteln."[211] Diese Richtung verfolge zwar subjektiv ein anderes Ziel als die erstere, beschränke "sich gewöhnlich auf das politische Instrumentarium des bürgerlichen Staates" und entscheide "den Ziel-Mittel-Konflikt zugunsten des parlamentarischen Verfahrens - oft, wie am Ende der Weimarer Republik, auch dann, wenn die parlamentarische Demokratie selbst nur durch eine Erweiterung dieses Instrumentariums im Sinne außerparlamentarischer Aktionen verteidigt werden könnte - ..."[212] Eine dritte, linkssozialistische, Strömung, wenig einflußreich innerhalb der Partei besonders in Krisenzeiten, jedoch von besonderem legitimatorischen Stellenwert,

versuche, die "ausschließlich parlamentarische Orientierung zugunsten einer Kombination parlamentarischer und außerparlamentarischer Kampfmittel zu überwinden" und strebe nach einem Sozialismuskonzept, das "sich gleichermaßen von einer im Reformsozialismus üblichen Verbindung von Parlamentarismus und Sozialismus wie von Modellen des demokratischen Zentralismus der von kommunistischen Parteien geführten Staaten unterscheiden."[213] Einen legitimatorischen Stellenwert erhalte diese dritte Richtung dann, wenn "in einer Phase sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche eine sozialdemokratische Partei imstande ist, sich nach links hin auszufächern, ohne sich zu spalten und ohne daß dabei die Dominanz ihres sozialliberalen Flügels gefährdet wird".[214] Allerdings muß nach Harrer noch eine zweite Funktion des sozialistisch orientierten Flügels gesehen werden, "welche seine besondere Ambivalenz ausmacht und zur erstgenannten durchaus in Widerspruch geraten kann." Diese Ambivalenz ergäbe sich aus der Orientierung auf die Arbeiterschaft als "noch immer... wichtigste(n) Träger des sozialen Fortschritts", was die Entwicklung eines Arbeiterbewußtseins fördere, "in dem die elementare gesellschaftliche Stellung der Arbeiterklasse und ihre Interessenlage noch durch scheinen."[215] und Voraussetzungen für gemeinsames - in unserer Terminologie antilegitimatorisches - Handeln der Arbeiterschaft verbessere.

Die Frage, inwieweit Parallelen zwischen diesen parteipolitischen Legitimationskonstellationen und den Legitimationstheorien von Offe oder Habermas aufzuweisen sind, könnte erst beantwortet werden, wenn konkretere, d.h. hier auf die Bedingungen in der BRD bezogene theoretische Bestimmungen der Legitimationsbedingungen vorlägen. Im Abschlußkapitel soll hierauf noch einmal zurückgekommen werden.

Die von Harrer vorgenommene Typologisierung macht u.E. auch die Vielgestaltigkeit der möglichen legitimatorischen Konstellationen und dementsprechenden politischen Legiti-

mationsstrategien deutlich, die als Antwort auf antilegitimatorische Potentiale entstehen.

An dieser Stelle und als Abschluß des 2. Kapitels sei noch der methodologische Stellenwert des politischen und wissenschaftlichen Legitimationsproblems und -dilemmas im Vorgriff auf das nachfolgende Kapitel, das sich schwerpunktmäßig auf die Gegenstandsbereiche der Curriculumreform und der Curriculumforschung bezieht, reflektiert. Die Notwendigkeit, das Legitimationsproblem und -dilemma bis auf die Bildungs- und Lehrplanebene zu verfolgen, sehen wir im Tatbestand, daß Bildung und Aneignung bzw. Vermittlung von Bildung und daraus folgend auch die Erforschung dieses Erkenntnisgegenstandes durch die Curriculumtheorien gesellschaftlich determiniert sind. Damit ist zugleich unser beschränkter Erkenntnisanspruch bei der Verfolgung des Legitimationsproblems und -dilemmas aufgezeigt, der alle anderen Einflußfaktoren aus der Betrachtung ausschließt. Es wird also kurz zu skizzieren sein, in welcher Weise wir die gesellschaftlichen Bestimmungsmomente der Bildung und ihrer Vermittlung bzw. Aneignung betrachten. Wir untersuchen die Bildung unter den Gesichtspunkten, Bestandteil des "fertig ausgebildeten" Bewußtseins des Produzenten und zugleich End- und Zielpunkt der in schulischen Bildungsprozessen vermittelten und angeeigneten Bildung zu sein, und verfolgen dabei die Legitimationsproblematik und das Legitimationsdilemma, die durch erhöhte theoretische Bildungs(Qualifikations-) Anforderungen an den Produzenten im Spätkapitalismus tendenziell auftreten.

In Auswertung der im vorhergehenden Kapitel gewonnenen Thesen ist nun zu untersuchen, welche legitimatorischen Gesellschaftstheorien als Bildungs i n h a l t e (und als Ziele der Bildung) im fertig ausgebildeten Schüler als Reaktion auf die verschärfte Legitimationsproblematik im Spätkapitalismus verankert sein müßten; zweitens welche legitimatorischen Teilinhalte und Teilziele mit Hilfe welcher Methoden während des Bildungsprozesses vermittelt und

angeeignet werden müßten, um das "Endprodukt" der Bildung zu erreichen; drittens welche legitimatorischen Gesellschaftstheorien und methodologischen Grundlagen die Curriculumforschung entwickeln müßte, um die gestellten Legitimationsaufgaben zu erfüllen. Die Absicht des dritten Kapitels ist es, zwei unterschiedliche bildungspolitische und curriculumtheoretische Legitimationsstrategien aufzuweisen und als Ausdruck des gesellschafts- und bildungspolitischen Legitimationsdilemmas zu interpretieren.

3. Curriculumreform und ihre legitimatorischen Implikationen

3.1. Versuch einer Identifizierung des Legitimationsdilemmas im Bereich der Curriculumforschung

Bereits am Anfang des vorhergehenden Kapitels waren wir kurz auf die Darstellung des Legitimationsproblems in der Curriculumforschung durch H. Meyer eingegangen, um die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den Legitimationstheorien von Habermas und Offe aufzuzeigen.

Da es in diesem Kapitel um die Aufspürung des Legitimationsproblems und -dilemmas in der Curriculumreform und in der Curriculumforschung geht, sei mit einer Darstellung von unserer Meinung nach wesentlichen Grundpositionen, die von Meyer und anderen dabei eingenommen werden, begonnen. [216] Wir achten bei der Darstellung der Positionen auf den Vermittlungszusammenhang von gesellschaftlicher und curricularer Legitimationsproblematik.

Auf die Grundaussagen reduziert stellt sich den Autoren, die sich der "kritischen" oder "demokratischen" Curriculumforschung[217] zurechnen, das Problem wie folgt dar. Spätkapitalistische Gesellschaften versuchen in ihren Bestrebungen, legitimatorisches Bewußtsein zu erzeugen, vermittelt über die Schuladministration, in den Bereich der systematischen Bildungsvermittlung (Schule, Unterricht, Lehrpläne) einzugreifen. Ziel dieses Eingriffes sei die Organisierung eines solchen Bewußtseins der Schüler, das beliebige gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse als legitim anzuerkennen bereit sei.[218] Zu diesem Zweck würde lernzielorientierte Curriculumforschung eingesetzt, die versuche, schulische bzw. curriculare Lernziele und -inhalte durch Ableitungs- und/oder Entscheidungsverfahren so zu entwickeln, daß die Legitimation der zustandegekommenen Ziele und Inhalte bereits im vorhinein durch Legalitätsprämissen gesichert ist ("Legitimation

durch Verfahren" oder, in unserer Terminologie, "Legalitätsstrategien"). Die methodologische Basis solcher Curriculumtheorien bestehe in erfahrungswissenschaftlich-positivistischen, funktional-strukturellen und behavioristischen Positionen.[219] Sozialtechnologische Methodologie würde auch in der Curriculumforschung als wissenschaftliche Legitimationsstrategie angewandt. Allerdings stoße der Einsatz dieser Legitimationsstrategien auf Widerstände. Es entstünden Legitimationsprobleme, weil mit diesen politischen und wissenschaftlichen Legitimationsstrategien in bisher sich urwüchsig legitimierende Bereiche (wie den Bildungssektor) verändernd und zielbezogen eingegriffen würde und somit ein Rechtfertigungszwang entstehe.[220]

An dieser Stelle setzt der Alternativentwurf der Vertreter einer kritischen Curriculumtheorie zur Lösung des Legitimationsproblems an. Der Absicht der beliebigen Funktionalisierung von Bildung und curricularen Zielen und Inhalten für Herrschaftszwecke durch Verfahrenslegitimation wird widersprochen. Ziele und Inhalte seien "inhaltlich" zu bestimmen, ohne im voraus inhaltlich konkretisiert werden zu können.[221] Vielmehr sei das Kriterium der Inhaltlichkeit auf das d e m o k r a t i s c h e Entscheidungs v e r f a h r e n bezogen, mit Hilfe dessen - unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse - konkrete curriculare Ziele und Inhalte zu bestimmen seien.[222] Die konkrete Bestimmung von wissenschaftlich und politisch legitimen Zielen und Inhalten sei zum einen wegen des Zerfalls einer einheitlichen gesellschaftlichen Konsensbasis (hier = Legitimationsbasis) und damit einer fehlenden e i n h e i t l i c h e n b i l d u n g s t h e o r e t i s c h e n Grundlage nicht mehr möglich.[223] Zum anderen sei eine bildungstheoretische Grundlegung durch den Rückgriff auf gesellschaftlich-stoffliche Produktionsanforderungen deshalb nicht möglich, weil im Spätkapitalismus keine solchen konkreten Anforderungen mehr an die Bildung (Qualifikation) ausgemacht werden könnten, dafür aber ein um so stärkerer Zugriff auf die gesellschaftlich-

sozialen Bildungsanforderungen zum Zwecke der Herrschaftssicherung erfolge.[224]

Dagegen sollen im Alternativentwurf der kritischen Curriculumtheorie, also im Konzept der didaktischen Strukturgitter legitimierte konkrete Curriculumziele und -inhalte durch ein Zusammenwirken von kritisch-emanzipativer Bildungstheorie, kritischer Theorie der Gesellschaft und Systemtheorie, Fachwissenschaften und Diskurs-Verfahren erarbeitet werden.[225] Die Beteiligung von "Betroffenen" (Eltern, Schüler, Lehrer, Öffentlichkeit, Wissenschaftler) an den (nicht-repressiven) Diskursen, sei als politisches Legitimationsmoment sicherzustellen.

Wir ziehen aus dieser zusammenfassenden Darstellung den Schluß, daß die abstrakte (mit der Gesellschaft nicht konkret vermittelte) und dualistische (das "freie" Individuum contra die zweckrationalen Herrschaftsansprüche der Gesellschaft) Persönlichkeitsauffassung bei der Behandlung des Legitimationsproblems im Spätkapitalismus (und von Alternativstrategien), wie wir sie bei den theoretischen Auffassungen von J. Habermas oder C. Offe bereits dargestellt und kritisiert hatten, von den Autoren der kritischen Curriculumtheorie beibehalten und auf die Curriculumreform und Curriculumforschung übertragen wurde. Die kritische, abstrakte und dualistische Persönlichkeitstheorie wird nun zur Basis einer ebensolchen Bildungstheorie. Eine solche wissenschaftliche Persönlichkeitskonzeption hatten wir bereits zu klassifizieren versucht als eine unter bestimmten politischen Legitimationsbedingungen im Spätkapitalismus einsetzbare wissenschaftliche Legitimationsstrategie. Die gleiche Feststellung kann auch in bezug auf die kritische Curriculumtheorie getroffen werden. Die legitimatorische Nutzbarkeit ergibt sich daraus, daß die abstrakten Bildungsziele im Sinne unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen konkretisiert werden können. Der Interessengegensatz zwischen Arbeiterschaft und privaten Verwertungsinteressen k a n n , muß aber nicht bei der Bestimmung und Erforschung konkreter curricularer Ziele und Inhalte Berücksichtigung finden. Ob und in welcher Weise sich damit auch das Legitimations-d i l e m m a erneut auftut, müssen wir im weiteren Verlauf der Arbeit untersuchen (s. Gliederungspunkt 3.4.).

Zuvor ist jedoch das eigene theoretische Modell zur Erfassung des Legitimationsproblems in der Curriculumform und in der Curriculumtheorie darzustellen, aufgrund dessen eine Beurteilung der kritischen Curriculumtheorie und deren Widerpart, der curricularen Verfahrenstheorien unter legitimatorischem Aspekt,ermöglicht wird (vgl. Gliederungspunkt 3.3.). Die Darlegung der eigenen Position schließt an das in Kapitel 2 entwickelte Gesellschaftsmodell an, insbesondere an die dargestellten Verwissenschaftlichungstendenzen und die daraus zu folgernden Qualifikationsanforderungen an den Produzenten (s. Gliederungspunkt 3.2.). Ein solches Vorgehen hat sich mit den von seiten der kritischen Curriculumtheorie vorgetragenen Gegenargumenten auseinanderzusetzen.

3.2. Die Qualifikationsdebatte und ihre curriculumtheoretischen Implikationen: die Verschärfung des Legitimationsproblems

Als eine Ursache für die Unmöglichkeit einer konkreten Bestimmung von Bildungszielen und -inhalten und damit einer einheitlichen Bildungstheorie im Spätkapitalismus wurde von seiten der kritischen Erziehungstheorie und Curriculumforschung die Tatsache genannt, daß im spätkapitalistischen Produktionssystem keine konkreten stofflichen Bildungs- oder Qualifikationsanforderungen mehr ausgemacht werden könnten, dafür aber ein um so stärkerer Zugriff auf die herrschaftssichernden Qualifikationen zur Sicherung von Massenloyalität erfolge. Diese Argumentation wurde vor allem von Offe systematisch entwickelt, auf den sich die Autoren der kritischen Curriculumtheorie meist auch beziehen. Wir wollen deshalb im folgenden auf die Ausführungen von Offe eingehen.

In seiner 1975 als Gutachten der Bildungskommission des Bildungsrates veröffentlichten Schrift "Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems"[226] führt Offe vier gesellschaftliche Funk-

tionen des Bildungssystems im Spätkapitalismus an. Zur e r s t e n Funktion, der Bereitstellung von stofflichen Qualifikationen und Disponibilität für den Arbeitsprozeß, führt Offe aus, daß in bezug auf die stofflichen Qualifikationsanforderungen eine Tendenz zur "Autonomisierung des Bildungssystems" bestehe, dafür aber eine "um so stärkere Funktionalisierung des Bildungssystems" auf die g e s e l l s c h a f t l i c h e Arbeitsqualifikation zu verzeichnen sei.[227] Diese Behauptung begründet er damit, daß im Spätkapitalismus die "s t o f f l i c h e Seite der Qualifikation der Arbeitskraft... nicht mehr eindeutig durch Qualifikationsansprüche des Beschäftigungssystems determiniert"[228] sei. Die "stofflichen Qualifikationsanforderungen" würden selbst "abstrakt".[229] (Dadurch würde eine "tendenzielle(n) Unterdetermination" des Bildungssystems hervorgerufen.[230]) Die z w e i t e, um so bedeutsamere Funktion des Bildungswesens bestehe in der Vermittlung gesellschaftlicher Qualifikationen: Allgemeine "Arbeitstugenden (i.O. gespr.) und institutionelle(r) Loyalitäten" müßten durch das Bildungssystem vermittelt werden, um Klassenkonflikte zu verhindern.[231] Die Ursache dafür sieht Offe in der Auflösung der "repressiven kulturellen Traditionen (sei es vom Typus der 'protestantischen Ethik', sei es vom Typus eines handwerklichen 'Berufsstolzes'), die die Reproduktion solcher Tugenden verbürgt haben mögen".[232] Als d r i t t e Funktion, auf die Offe seine Hauptaufmerksamkeit richtet, benennt er die Sicherung der "politischen L e g i t i m a t i o n s b a s i s' des Gesellschaftssystems.[233] Da in der fortbestehenden Klassengesellschaft die reale Chancengleichheit nicht realisiert werden könne und die Gefahr bestehe, daß durch die ökonomischen Prozesse die Gleichheitsbedingungen als Fiktion zutage träten und dadurch die Legitimationsbasis des (neutralen) Staates untergraben werde, müsse der Staat den Schein von Chancengleichheit durch Wort und Tat wieder erzeugen. Er müsse also "Gesellschafts b i l d e r (n) und gesamtgesellschaftliche Situations d e u t u n g e n"

durchsetzen, in denen "der Widerspruch zwischen formeller Gleichheit und faktischer Ungleichheit ausgelöscht ist."[234] Die gleichzeitig vorhandenen expliziten Anstrengungen zur Legitimationsbeschaffung mit dem Ziel, "die Schule zum Träger politischer Sozialisationsprozesse zu machen", seien in ihrer Wirksamkeit nicht sicher abzugrenzen gegen andere Einflüsse (z.B. der Familie, der Massenmedien).[235] Die v i e r t e Funktion bestehe in der Übernahme familiärer Sozialisationsleistungen und der Vermittlung einer "E r w a c h s e n e n r o l l e entsprechend den Verhaltensanforderungen einer differenzierten Industriegesellschaft" durch das Bildungssystem.[236] Die für diese Aufgaben zu entwickelnden Reformprogramme und Curricula hätten das Ziel der Verstärkung sozialer Kontrolle und der "Herstellung der Reaktionsbereitschaft auf politische Symbole und vor allem die der Konsumwerbung".[237] Dieser Funktion dienten nach Offe Curriculumtheorien wie die Konzeptionen von Robinsohn und Blankertz, die darauf abzielten, "möglichst vollständig und 'flächendeckend' Lebenssituationen zu simulieren und die ihnen entsprechenden Verhaltensdispositionen aufzubauen."[238] Die Notwendigkeit verstärkter sozialer Kontrolle leitet Offe aus der schwindenden Wirksamkeit von Ideologien, die aus dem Prinzip des Äquivalententauschs ihre legitimatorische Wirkung erhielten, ab: In allen wichtigen Lebensbereichen "muß das Schulsystem Programme und curriculare Konzeptionen entwickeln, die geeignet sind, die Lücke auszufüllen, die ein - ...paralysiertes - Konzept bürgerlicher Allgemeinbildung und ihrer Organe hinterlassen hat."[239] Unter dem Thema "Folgeprobleme und Widersprüche staatlicher Bildungspolitik" diskutiert Offe Thesen über die Verschärfung des Legitimationsproblems. Unter bezug auf Habermas[240] vermutet Offe, "daß 'eine konsequent betriebene Bildungspolitik zu systemgefährdenden Konflikten führen' werde (...)"[241]; die "Verminderung der Bereitschaft zur 'mythengeladenen Perzeption'" führe zu einer verminderten Bereitschaft zur Unterwerfung unter hierar-

chische Anordnungsverhältnisse; der "Explikationszwang", der durch die Übernahme von bisher in anderen Institutionen vollzogenen Funktionen durch das Bildungssystem entstanden sei, nötige "zur R e c h t f e r t i g u n g von Curricula und kulturellen Symbolen", die "vordem unter impliziter Berufung auf funktionierende kulturelle Tradition vermittelt werden konnten."[242] Auf letzteren Konflikt könne die Bildungsverwaltung nur durch "die unverhohlen a u t o r i t ä r e Kodifizierung von Lerninhalten und Unterrichtsprozeduren" oder durch Gewährung von Mitbestimmung von Schülern, Eltern und Lehrern reagieren, was beide Male zu einer Verschärfung des Legitimationsproblems führe.[243]

Fassen wir die wichtigsten Thesen von Offe zugespitzt zusammen: Offe geht bei seiner Funktionsbestimmung des Bildungssystems u.E. korrekt von der These der gesellschaftlichen Determination des Bildungswesens im Spätkapitalismus aus. Er verwendet dabei die Kategorien der stofflichen und sozialen Determination der Anforderungen aus dem Produktionsbereich an das allgemeinbildende Schulwesen bzw. an die Bildung des Produzenten. Jedoch bereits bei der Konkretisierung dieser Kategorien und wenn er sie in Beziehung zum Legitimationsproblem setzt, knüpft er an seinem - bereits im 2. Kapitel kritisierten - Programm der Entökonomisierung und Subjektivierung des Legitimationsproblems an. Indem Offe davon ausgeht, daß im Spätkapitalismus keine höheren Qualifikationsanforderungen an den Produzenten gestellt werden, verbleibt er bei seinen Thesen über die Verschärfung des Legitimationsproblems im spätkapitalistischen Bildungswesen auf der Bewußtseinsebene. Es entstünden nur dadurch Legitimationsprobleme, daß der Staat gezwungen sei, die weiterbestehenden ökonomischen privaten Verwertungsgesetze und ihre potentiell-delegitimatorischen Folgewirkungen im Bewußtsein der Öffentlichkeit zu verschleiern. Damit schafft sich Offe die Voraussetzung, um an seine früher entwickelten Thesen über die Entstehung

antilegitimatorischen Bewußtseins (v.a. bei nicht mehrwertschaffenden Bevölkerungsteilen) anschließen zu können.

Auf diese Argumentation soll im folgenden in zwei Schritten eingegangen werden. E r s t e n s wollen wir die Aussagekraft der "Polarisierungsthesen" relativieren, die Offe zu seiner Behandlung des Legitimationsproblems im Gefolge der spätkapitalistischen Bildungsreform heranzieht. Z w e i t e n s versuchen wir aufzuzeigen, daß Offe - resultierend aus seinen ersten Annahmen - zu einer voluntaristischen "Aufklärungsstrategie" als Gegenkonzept zu den Legitimationsstrategien bei der Bildungs- und Lehrplanreform im Spätkapitalismus gelangt. Offe behauptet, im Rückgriff auf die Polarisierungsthesen von Baethge, daß im Spätkapitalismus keine stofflichen Produktionsnotwendigkeiten zur theoretischen Höherqualifizierung des Produzenten existieren.[244] Auf diese Aussage wollen wir kritisch von der theoretischen und von der empirisch-methodischen Seite her eingehen.

Von der theoretischen Seite wäre zunächst einmal an die Marxsche Fassung des Problems zu erinnern. Marx bestimmt als allgemeines gesellschaftliches (stoffliches) Entwicklungsgesetz die zunehmende bewußte und geplante Beherrschung der Natur durch den Menschen. In seinem Modell des Konkurrenzkapitalismus hat er aufgezeigt, daß und auf welche Weise die gesellschaftlich-sozialen Gesetzmäßigkeiten diese allgemeine Entwicklungstendenz modifizieren. Marx versucht dabei zwei Fehlern bei der Analyse zu entgehen, was u.E. für eine Analyse des Höherqualifizierungsproblems im Modell des Spätkapitalismus ebenso zu gelten hätte. Er versucht doch nachzuweisen, daß die durch die stofflichen Potenzen der Produktion ermöglichten schöpferischen Fähigkeiten des Produzenten durch die privaten Verwertungsgesetze nicht entwickelt werden können. Gleichzeitig betont er die Relativität dieser Deformationen, da der Kapitalismus g e z w u n g e n sei, um zu überleben, die Verwissenschaftlichung der Produktion und

die daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen an den Produzenten voranzutreiben.[245] Wenn man diese Überlegungen auf das Modell des Spätkapitalismus, welches die Postulate der Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung der Produktion enthält, bezieht, so ergäbe sich, daß sich im Spätkapitalismus die Diskrepanz zwischen den Bildungsmöglichkeiten des Produzenten und den Einschränkungen dieser durch die privaten Verwertungsgesetze vergrößert hat, daß sich aber gleichzeitig die Möglichkeiten für die organisierten Produzenten, diese Diskrepanz im Kampf gegen die einseitigen Bildungsinteressen des Kapitals zu verringern/verbessern. Diese These gründet auf der Überlegung, daß längerfristig in automatisierten Systemen produziert werden wird, in denen der Produzent immer mehr aus dem Vermittlungsprozeß zwischen Arbeitskraft und bearbeitetem Gegenstand heraustritt.[246]. Gleichzeitig ist an dieser Stelle vor einem Mißverständnis zu warnen. Weder impliziert diese Aussage eine völlige Aufhebung dieser Diskrepanz, solange die privaten Verwertungsgesetze wirken[247], noch ist der Kampf des Produzenten um eine höhere theoretische Qualifikation im Sinne eines Automatismus zu interpretieren: jeder Teilerfolg ist n u r durch bewußte, energische und organisierte Aktionen des Produzenten durchzusetzen.[248]. Außerdem ist noch darauf zu verweisen, daß, auch wenn eine allgemeine Höherqualifizierung des Produzenten verhindert werden könnte, dennoch ein - im Vergleich zu den Verhältnissen im klassischen Kapitalismus - erheblicher Teil des Produzenten als unverzichtbarer "Sockel" mit einer höheren theoretischen Qualifikation oder Bildung ausgestattet werden muß.

Nun soll noch zu den empirischen Ergebnissen und dem methodischen Zugriff auf das Höherqualifizierungsproblem in den genannten Untersuchungen zur Qualifikationsentwicklung Stellung genommen werden. Kurz zusammengefaßt sagen die Untersuchungen folgendes aus: Beim Übergang zur Teilautomatisierung werde im Vergleich zur vorangehenden Mechanisierungsstufe an einen größeren Teil der Beschäftigten (in der Produktion) geringere, an einen kleineren Teil höhere und ebenfalls an einen kleineren Teil gleich-

bleibende Qualifikationsanforderungen gestellt.[249] Die Autoren verweisen außerdem auf die schwierige methodische Situation, die eine Verallgemeinerung der Ergebnisse erschwerten.[250] Das entscheidende Problem scheint uns in der mangelnden theoretischen Grundlegung und damit Einordnungsmöglichkeiten der Untersuchungsergebnisse und ihrer methodischen Probleme zu liegen. Wir beziehen uns auf die folgenden Kritikpunkte: Abgesehen von den methodischen Problemen der Übertragbarkeit der an einigen Industriebetrieben erhobenen Tendenzen sind v.a. als kritische Punkte hervorzuheben das Problem der Kurz- bzw. Langfristigkeit der erforschten Qualifikationsphänomene und der Vollständigkeit der erfaßten Qualifikationsanforderungen. In bezug auf das erste Problem wäre die Möglichkeit zu diskutieren, daß die Untersuchungen ungenügend erörtert haben, ob die erhobenen qualifikatorischen Befunde evtl. nicht bereits bei einer höheren Automatisierungsstufe sich wieder verschieben, etwa dadurch, daß die repetitiven Tätigkeiten ebenfalls von Maschinen übernommen werden. Der zweite Mangel könnte darin bestehen, daß auch bei den Tätigkeiten, die als repetitiv oder einfach eingestuft wurden, doch eine relativ höhere theoretische Bildungsleistung von den Produzenten eingebracht werden müßte als bei den repetitiven usw. Tätigkeiten, die auf der vorangehenden Mechanisierungsstufe erforderlich waren. Zum Beispiel müßte notwendig der Bildungsvorlauf auch dann vorhanden sein, wenn die entsprechenden Fähigkeiten relativ selten zum Einsatz gelangten.[251]

Diese nur auf die Untersuchung der stofflichen betrieblichen Produktionsanforderungen bezogenen Ergebnisse müßten schließlich ergänzt werden durch eine Betrachtung der "Vorlauffunktion" der schulischen Bildung für die Qualifikationsanforderungen in der Produktion. Hier wären zunächst zwei für unsere Höherqualifizierungsthesen sprechende Tatbestände theoretischer Art zu berücksichtigen. Einmal die Tatsache, daß die Bildungsprozesse sehr langfristig angelegt sein müssen, d.h. daß die Qualifikationsanforderungen sozusagen generationenweit

im voraus projektiert werden müssen, um rechtzeitig entsprechende schulische Bildungsprozesse in die Wege leiten zu können. Unter der Voraussetzung, daß der Übergang zu hochautomatisierten Produktionsprozessen den gesamtgesellschaftlichen Anteil der Produzenten, an den höhere theoretische Bildungsanforderungen gestellt werden, weiter ansteigen läßt, spräche dieser Faktor für die Notwendigkeit der Vermittlung von höheren Qualifikationen in schulischen Bildungsleistungen. Die durch die privaten Verwertungsgesetze potenzierte Notwendigkeit des mehrmaligen Berufswechsels durch den zukünftigen Produzenten wäre ebenso als Notwendigkeit interpretierbar, einen höheren "Bildungsvorlauf" zu vermitteln - keinesfalls jedoch im Sinne einer "Unbestimmtheit" der Anforderungen (Offe). Offe verwechselt hier die Frage des Bestimmtheitsgrades mit der des theoretischen Qualifikationsniveaus.[252]

Auf der empirischen Ebene können wir in allen spätkapitalistischen Systemen seit mehreren Jahrzehnten ein z.T. massives Ansteigen des quantitativen und qualitativen Niveaus des allgemeinbildenden Schulwesens - und nicht nur im höheren Schulwesen - beobachten.[253] Wenn diese Tendenzen nicht als eine eklatante Fehldeutung der qualifikatorischen Entwicklungstendenzen durch das Kapital oder den Staat interpretiert werden sollen - was wohl als eine nicht haltbare Spekulation zurückgewiesen werden kann - möchten wir diese Tendenzen als einen weiteren bestätigenden empirischen Faktor für unsere Höherqualifizierungsthese ansehen.

Wir gelangen zur Schlußfolgerung, daß die von Offe vorgenommene Zurückweisung der These von einer tendenziellen Höherqualifizierungsnotwendigkeit des Produzenten aus stofflichen Produktionserfordernissen heraus weder theoretisch noch empirisch hinreichend abzusichern ist.

Dieses Vorgehen bei Offe ist u.E. darüber hinaus als eine Neuauflage seines Versuches zu werten, das Legitimationsproblem im Gefolge der Bildungs- und Curriculumreform von den sozialökonomischen Erklärungsmomenten loszu-

lösen und voluntaristisch zu behandeln. Für Offe gilt u.E. auch die folgende Kritik, die an Baethge geübt wurde: "Wenn er zwar die Abhängigkeit der Qualifikationen von den technischen Einrichtungen des Arbeitsplatzes und der Arbeitsorganisation erkennt, aber die Entwicklung dieser Faktoren als keinen Sachgesetzlichkeiten unterliegend ansieht, stellt er damit die Steuerung der Qualifikationen und der Bildungs- und Ausbildungsprozesse in das subjektive Belieben des Kapitals. Alle staatlichen Bildungsreformprogramme kann er so als 'Instrument der Massenloyalisierung' identifizieren, wobei die wirklichen Veränderungen im Bildungswesen, die den Qualifizierungsprozeß betreffen, unerkannt bleiben müssen."[254]

Nachdem das Legitimationsproblem von den stofflich-ökonomischen Bestimmungsmomenten abgetrennt ist, reduziert sich die Erklärung für legitimatorische Eingriffe des Staates im Bildungswesen und für die Verschärfung des Legitimationsproblems bei Offe letztlich auf Bewußtseinsphänomene. Er befindet sich damit wiederum in Einklang mit Habermas, der auf erkenntnistheoretisch-philosophischer Ebene seine Erklärung für die Verschärfung des Legitimationsproblems in der Folge spätkapitalistischer Bildungsreform begründet.[255] Wiederum trifft die Kritik an Baethge: "Da produktionsbezogenes Denken nur in geringem Ausmaß entfaltet werden muß, wie Baethge behauptet, dienen die institutionalisierten Bildungsprozesse hauptsächlich der Erziehung zur System- und Betriebsloyalität. Da dieses Denken aufgrund seiner 'Anpassung' an bestehende Produktionstechnik auf einer systemkonformen Stufe verbleiben muß und keine Keime zum Eingreifen und Verändern enthält, wird die Reflexion bei Baethge zur eigentlich verändernden Kraft, die den aus der Produktion entspringenden Qualifikationsanforderungen äußerlich gegenübertritt."[256] Das Alternativkonzept von Offe mündet denn auch in die bekannten Vorstellungen, auf die wir bereits eingegangen sind (vgl. Gliederungspunkt 2.1.). Die Konsequenzen, die sich aus einer Analyse der Bildungsreformen im Spätkapi-

talismus für alternative Handlungsmodelle ergeben, haben Haberland/Paris deutlich formuliert: "Wer in den staatlichen Maßnahmen nur Irrationalität wahrnehmen kann, wird auch politisch nicht adäquat darauf reagieren können. Der Feststellung, daß diese Maßnahmen i n l e t z t e r I n s t a n z die Irrationalität der kapitalistischen Produktionsweise befestigen, erlaubt nur ihre abstrakt-moralische Abwehr. Eine Gegenstrategie zur technokratischen Schulreform muß darüber hinausgehen und an den ihr eigenen Widersprüchen, auch den vorwärtstreibenden Momenten der Vergesellschaftung, ansetzen."[257]

Zu einer anderen These/gelangt die Projektgruppe Automation und Qualifikation. Sie interpretiert die derzeitig in spätkapitalistischen Ländern zu beobachtenden qualifikatorischen Entwicklungstendenzen als ein Übergangsstadium, in dem der Produzent zum "'Wächter' und 'Regulator' nicht mehr einer einzelnen Maschinenfunktion, sondern des Gesamtprozesses" wird.[258] Sie zeigt in ihrer Kritik der Dequalifizierungs- und Polarisierungsthesen zugleich die Schwachstellen der Offeschen Position auf: die fehlende "historisch-theoretische Vorklärung der Zusammenhänge von 'technischem Wandel', Arbeitsteilung und Qualifikation"[259] und die daraus folgende fehlerhafte Verallgemeinerung und Erklärung der empirisch vorfindlichen Qualifikationstendenzen.[260] Wir halten den theoretischen Ansatz der Projektgruppe für überzeugender, der die historische Entwicklung der stofflichen und der sozialen Momente der Produktion und deren Wechselwirkung - ausgehend vom Marxschen Modell - in den Mittelpunkt stellt[261], da hierdurch u.E. die Gefahr einer dualistischen und voluntaristischen Herangehensweise an das Qualifikationsproblem im Spätkapitalismus vermindert wird. Die Autoren der Projektgruppe gelangen in ihrer Analyse der qualifikatorischen Entwicklungstendenzen zu anderen Ergebnissen als Offe. Die wichtigsten seien hier skizziert: Der entscheidende Punkt in der Betrachtung der Entwicklung der Produktivkräfte in der heutigen Phase sei, nach Meinung der Autoren, daß "in der industriellen Revolu-

tion die Aufsplitterung des Arbeitsprozesses in Teiloperationen vervollkommnet wurde", während "er in der wissenschaftlich-technischen Revolution in Gestalt eines automatisierten Maschinensystems wieder zusammengefaßt" werde.[262] Anders ausgedrückt: "Es werden die technischen Voraussetzungen dafür geschaffen, daß der Mensch sich vom aggregierten Zubehör, von einem Anhängsel und Bestandteil des Maschinensystems zu dessen Beherrscher entwickeln kann."[263] Diesem allgemeinen Merkmal korrespondierten eine Vielzahl von konkreteren Anforderungen an die Allgemeinbildung des Produzenten, denen hier nicht im einzelnen nachgegangen werden kann. Hervorgehoben werden sollen hier jedoch fünf allgemeinere Anforderungsmomente, die für unseren Zusammenhang besondere Bedeutung haben. In einer Analyse der Bildungsanforderungen an den Produzenten in modernen, automatisierten Großbetrieben kommen die Autoren der Projektgruppe "Automation und Qualifikation" zu dem Schluß, daß diese über relativ hohe Fähigkeiten zur theoretischen Abbildung der Eigenschaften, Gesetzmäßigkeiten usw. des Arbeitsgegenstandes, der Produktionsmittel und des Arbeitsprozesses verfügen müssen. "Damit kehrt der Inhalt in den Arbeitsprozeß zurück. ...: der Operator muß wissen, was er tut, ob er Bier braut oder Öl raffiniert, und wie man das macht."[264]

Zweitens erhöhten sich die Anforderungen an die schöpferischen Fähigkeiten im modernen Produktionsprozeß. Es müßten "immer wieder neuartige Lösungen" für Vorbereitung und Erprobung neuartiger Fertigungsprozesse gefunden werden.[265]

Zum dritten erhöhe sich die Verantwortlichkeit des Produzenten: seine individuellen Entscheidungen hätten enorme materielle bzw. finanzielle Auswirkungen. "Damit bilden sich Keimformen von solchen Planungs- und Leitungstätigkeiten heraus, die nicht mehr im Gegensatz zum arbeitenden Menschen stehen, sondern von diesem selbst vollzogen werden."[266] Der Produzent übernehme also teilweise Entscheidungen, die früher von der Kapitalseite getroffen wurden.

Viertens schließlich erhöhten sich die Kooperationsnotwendigkeiten zwischen den Produzenten des Gesamtprozesses. Auf einer niedrigeren Stufe der Produktivkraftentwicklung seien die Kooperationsanforderungen partieller und auf einem theoretisch niedrigeren Niveau.

Fünftens weite sich die Anforderung an das fachliche Wissen in allgemeinbildende und theoretische Dimensionen aus und gleichzeitig müsse das theoretische Wissen anwendungsbereit sein.[267]

Wir haben nun unsere These von der Verschärfung des Legitimationsproblems in bezug auf höhere Qualifikationsanforderungen an den Produzenten im Spätkapitalismus sozusagen vom "Außenaspekt", d.h. den stofflichen und sozialen Anforderungen der Produktion an das Bewußtsein der Produzenten her, entwickelt. Wenn wir das Legitimationsproblem auf der Bildungs- und Curriculumebene untersuchen wollen, dann haben wir zwei weitere Vermittlungsebenen in Betrachtung der legitimatorischen Folgewirkungen der höheren Qualifikationsanforderungen zu berücksichtigen. Als erstes wäre hier der "Binnenaspekt" zu nennen, d.h. es ist zu berücksichtigen, daß legitimatorisches Bewußtsein immer an einen stofflichen und sozialen Träger, an eine Person gebunden ist und einen Teil des Bewußtseins der Person darstellt. Deshalb taucht die Frage auf, mit Hilfe welchen theoretischen Modells man die Auswirkungen der veränderten "äußeren" gesellschaftlichen Anforderungen an den Produzenten innerhalb der Persönlichkeit oder des Bewußtseins des Produzenten bestimmen kann. Die zweite Vermittlungsebene ergibt sich durch den Umstand, daß das Legitimationsproblem auf der curricularen Ebene (in der Schule) zu untersuchen ist, also bei der H e r a u s b i l d u n g der subjektiven Persönlichkeitseigenschaften des h e r a n w a c h s e n d e n (zukünftigen) Produzenten. Die Frage lautet dann, mit Hilfe welchen theoretischen Modells diese zweite Ebene zu untersuchen wäre. Diesen zweiten Schritt wollen wir im nächsten Abschnitt (Gliederungspunkt 3.3.) zu gehen versuchen; zunächst zum ersten Problemkreis.

Bei der Untersuchung des - sich nach unserer These verschärfenden - Legitimationsproblems (vgl. Gliederungspunkt 2.3.) unter Einbeziehung der persönlichkeitstheoretischen Komponente greifen wir auf einen neueren Versuch von W. Volpert[268] zurück, dessen methodologischer Ansatz bei der Grundlegung einer Theorie der Lohnarbeitspsychologie uns eine erfolgversprechende Analyse des Problems zu erlauben scheint. Volpert versucht, eine Grundlegung der Psychologie als Wissenschaft von der menschlichen Tätigkeit, deren Zentrum die Arbeitstätigkeit darstellt, zu entwickeln. Er greift in seiner methodologischen Begründung auf Marxsche Prämissen bei der Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und auf das Persönlichkeitsmodell von L. Sève[269] sowie bei der Entwicklung seiner Zentralbegriffe auf ein allgemeines Modell der "psychischen Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten"[270] von W. Hacker zurück.[271] Volpert übernimmt von Hacker das Modell der "hierarchisch-sequentiellen Organisation des Handelns" des Individuums.[272] Dieses Modell impliziert zwei Momente. Einmal ist dies die Annahme von drei Regulationsebenen der (Arbeits-)Tätigkeit, der "sensomotorischen", der "perzeptiv-begrifflichen" und der "intellektuellen" Ebene der Handlungsregulation, wobei diese nach einer aufsteigenden Ordnung ineinandergreifen.[273] Zum zweiten ist eine jede Ebene durch Ziele und Handlungsprogramme zur Realisierung der Ziele bestimmt und beide Momente werden als gesellschaftlich determiniert verstanden. Für das Individuum ist nach Volpert eine Aneignung der (gesellschaftlich bestimmten) Ziele und Handlungsprogramme auf allen 3 Regulationsebenen notwendig, wobei diese in ihrer subjektiven Gestalt als Handlungsmotivation und Handlungskompetenz ("Fähigkeiten") begrifflich gefaßt werden.[274] Den Zielen auf der intellektuellen Regulationsebene kommt dabei eine übergeordnete Funktion zu, da sie sich auf die nachfolgenden (darunterliegenden) Ebenen und Teilziele übertragen.[275] Somit gelangt Volpert zur folgenden allgemeinen Persönlichkeitsdefinition: "Per-

sönlichkeit erscheint als strukturierte Gesamtheit (System) komplexer, hierarchisch-sequentiell organisierter Handlungen eines Individuums. Hinsichtlich der Ausführungsregulation zugrundeliegenden Handlungsvoraussetzungen (Fähigkeiten) kann die persönliche Handlungskompetenz aufgefaßt werden als Insgesamt der dem Individuum zur Verfügung stehenden Regel- und Elementensysteme zur Erzeugung realisierbarer Pläne. Hinsichtlich der der Antriebsregulation zugrundeliegenden Handlungsvoraussetzungen (Motive) betrachten wir die persönliche Motivstruktur als das Insgesamt der Bewertungen des allgemeinen Verhältnisses von Produkt und Bedürfnis verschiedener Tätigkeitsbereiche."[276] Volpert geht von der Dominanz der Arbeitstätigkeit für die Motiv- und Kompetenzstruktur der Persönlichkeit aus.[277] Er überträgt das Handlungsmodell im Anschluß an Leontjew[278] auf den A n e i g n u n g s p r o z e ß, den er unter dem Gesichtspunkt der Aneignung von Handlungen analysiert. (Die gesellschaftliche Determination dieses Prozesses wird betont.) Mit einem Zitat von Holzkamp faßt er diesen Gedanken zusammen:

> "Gesellschaftliche Arbeit ist v e r g e g e n s t ä n d l i c h e n d e m e n s c h l i c h e T ä t i g k e i t, in welcher die Umwelt gemäß menschlichen Interessen und Bedürfnissen in geplantem Eingriff verändert wird, wobei die Bedürfnisse und Interessen selbst sich mit der durch die Arbeit vorangetriebenen gesellschaftlichen Entwicklung immer mehr entfalten. Dem Prozeß der E n t ä u ß e r u n g des Menschen in vergegenständlichender Arbeit ist der Prozeß der V e r i n n e r l i c h u n g der gegenständlichen Resultate gesellschaftlicher Arbeit durch die i n d i v i d u e l l e A n e i g n u n g zugeordnet. Aus dem Zueinander von Vergegenständlichung und Aneignung erwächst die h i s t o r i s c h e B e w a h r u n g, W e i t e r g a b e u n d k u m u l a t i v e V e r w e r t u n g g e s e l l s c h a f t l i c h e r E r f a h r u n g, die die Basis für den gesellschaftlich-historischen Entwicklungsfortschritt ist."[279]

Dieser Aneignungsprozeß sei gesellschaftlich gesteuert und werde in Teilaspekten durch die Begriffe "Sozialisation", "Erziehung" und "Lernvorgänge" bezeichnet.[280]

Im folgenden geht der Autor auf Untersuchungen von sowjetischen Autoren ein, die die Aneignungsprozesse von höheren kognitiven Leistungen bei Heranwachsenden untersucht haben. (Er bezeichnet die Aneignungsprozesse als Aneignung einer Handlungskompetenz auf allen drei Handlungsregulationsebenen.) Volpert stellt daraufhin den Aneignungsprozeß unter dem Gesichtspunkt der Aneignung einer (gesellschaftlich determinierten) Motivationsstruktur dar und faßt beide Gesichtspunkte zusammen:

> "Der Aneignungsprozeß erscheint also in einem als Entwicklung von Handlungen, der Handlungskompetenz und der Motivstruktur durch 'Verinnerlichung' gesellschaftlich-gegenständlicher Handlungsforderungen. Er ist damit - entsprechend unserer Definition von Persönlichkeit in diesem Kontext - als 'Entwicklung von Persönlichkeit' zu kennzeichnen. 'Sozialisation' bedeutet damit die Entwicklung einer persönlichen Handlungskompetenz und einer persönlichen Motivstruktur, welche der Stellung des Individuums im gesellschaftlichen System, insbesondere im gesellschaftlich organisierten Produktionsprozeß, entsprechen."[281]

Den vor dem Berufseintritt sich vollziehenden Aneignungsprozeß (Volpert verwendet nicht den Terminus Bildung, den wir an dieser Stelle verwenden würden) grenzt der Autor begrifflich von demjenigen, der sich nach Eintritt ins Berufsleben vollzieht, als allgemeine von spezifischer Arbeitskompetenz und -motivation ab.

Dieses allgemeine Modell konkretisiert Volpert historisch anhand der Gesellschaftsmodelle der Warengesellschaft und des Kapitalismus bei Marx unter stofflichen und sozialen Produktionsgesichtspunkten. Die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse im Kapitalismus führen nach Volpert zu einer "spezifischen Partialisierung" der Persönlichkeit. Die "prinzipielle Partialisierung" in der Warengesellschaft, die durch "ein Auseinanderfallen des allgemeinen (Erwerbs-)Motivs der Arbeitstätigkeit und des konkreten Inhalts und Zieles (Produktion) dieser Tätigkeit"[282] gekennzeichnet sei, konkretisiere sich in der kapitalistischen Gesellschaft durch die horizontale ("Noch

mehr als beim 'freien' Warenproduzenten ist der Lohnarbeiter nicht als Persönlichkeit 'bei sich', wenn er arbeitet; fängt sein Leben erst an, wenn die Arbeit zu Ende ist."[283]) und vertikale Partialisierung. (Der Kapitalist eignet sich "die höheren Regulationsformen individueller Handlung an - auch diese treten dem Arbeiter als äußerlich und fremd gegenüber, er selbst wird reduziert auf die Ausführung von Teilhandlungen, welche ihm eine äußerliche Arbeitsorganisation und Handlungsregulation vorschreibt."[284]

Mit der Herausbildung der Maschinerie im Kapitalismus erreichen die spezifische Arbeitskompetenz und -motivation ein Minimum, "da jeder individuellen Planung und jeder individuellen Sinngebung entleerte einfache Verrichtungen gefordert werden. Die Handlungskompetenz ist damit reduziert vor allem im Hinblick auf höhere Regulationsfunktionen, wie sie mit den Begriffen 'intellektuelle Handlungsregulation' oder 'planende Strategie' angesprochen werden... . Hinsichtlich der Arbeitsmotivation vollendet sich die Beziehung zwischen abstrakter, jedes Inhalts entleerter Einzeltätigkeit und abstraktem, jedes Inhalts entleertem Erwerbsmotiv."[285] Damit trete bezüglich der individuellen Handlungsstrukturen der Widerspruch auf, "daß die Entwicklung des Maschinensystems an sich betrachtet die Aufhebung der Partialisierung ermöglicht, in ihrer kapitalistischen Anwendung jedoch diese Partialisierung bis zum Extrem vorantreibt."[286] An dieser Stelle greift Volpert die Sèvesche These von der (horizontalen) Partialisierung von Arbeits- und Freizeitaktivitäten in der Persönlichkeit auf.[287]

Nach Volpert wird auch der Aneignungsprozeß der partialisierten Arbeitskompetenz und -motivation des heranwachsenden Lohnarbeiters durch Partialisierung gekennzeichnet. "Auch im Lernhandeln - ... - liegt der 'Plan' des Handelns außerhalb des Lernenden, also beim Vermittler des Aneignungsprozesses; die Handlung des Lernenden ist weithin auf die Verrichtung einzelner Teiltätigkeiten als 'Lernschritte' reduziert. So werden verdinglichte 'Fakten'

angeeignet, jedoch keine - oder nur elementare - geistigen Handlungen, welche eigenständige Handlungsregulation und Handlungsentwicklung ermöglichten."[288]

Die Auswirkung der Partialisierungsprozesse auf den Lohnarbeiter im Kapitalismus hinsichtlich der Herausbildung von Klassenbewußtsein werden bei Volpert nicht verabsolutiert. Er weist mit Oppolzer darauf hin, daß dieser Prozeß wesentlich von politischen Faktoren und der Verbreitung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen in der Arbeiterschaft abhängig sei. Durch das Verhältnis der Lohnarbeit seien zudem neben den Partialisierungstendenzen auch solche Auswirkungen gesetzt, die Keimformen von "Kompetenz und Motivation zu kollektiven Zielfindungsprozessen"[289] und von der Herausbildung von "Lagebewußtsein" beim Produzenten seien. Schließlich geht er auf neuere stoffliche Entwicklungsbedingungen der Produktion im Kapitalismus und deren Auswirkungen auf die Partialisierung ein. Die neuen Handlungsanforderungen "können in aller Kürze beschrieben werden als Kooperation im Umgang mit komplexen technischen Anlagen. Für den Teil der Arbeiterklasse, der mit ihnen konfrontiert ist, sind sie allgemeine Handlungsanforderungen, d.h. sie hängen nicht wesentlich von den Spezifika des zu fertigenden Produkts ab. Entsprechend konstituieren sie neue Formen der allgemeinen Arbeitsmotivation und -kompetenz."[290] Damit wird nach Volpert die "Grenze des dem Individuum verbleibenden Handlungsspielraums nach oben verschoben, da dieses stereotype Verrichtungen an Maschinen abgibt. Der Produzent ist jedoch weiterhin von Entscheidungsprozessen ausgeschlossen, die überindividuelle Handlungsregulation tritt ihm weiterhin als Macht des Kapitals gegenüber."[291] Damit konstatiert Volpert eine Verschärfung des Legitimationsproblems: "Die veränderte Partialisierung wäre nicht Ausdruck verschärfter Widersprüche innerhalb der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, eröffnete sie nicht grundsätzlich bessere Möglichkeiten, die Veränderungsbedürftigkeit dieser Verhältnisse zu erkennen."[292] Darauf könne das

System jedoch, mit Hilfe von Wissenschaft, reagieren, indem es neue verschleiernd wirkende Mechanismen einsetze.[293] Am Beispiel neuerer arbeitswissenschaftlicher Theorien zeigt Volpert die Bemühungen um eine Ausdehnung des Kompetenz- und Motivationsbereiches des Produzenten auf und die gleichzeitigen Versuche, eine Ausklammerung der Rolle der privaten Verwertungsgesetze zu erreichen.[294] Damit stelle sich das Problem, ein wissenschaftliches Alternativmodell (der Arbeitswissenschaft) zu entwickeln, um "Kompetenz und Motivation zu einem politischen Handeln zu fördern, das den sachlichen Schein der Produktionsverhältnisse durchdringt und diese umzuwälzen imstande ist."[295] Er sieht zwei Bedingungen mit einer solchen Konzeption verknüpft. Erstens habe sie beizutragen, "daß auch die allgemeine Arbeitskompetenz und -motivation in ihren 'sachlichen' Aspekten soweit entwickelt wird, als dies unter den gegebenen Verhältnissen möglich ist."[296] Zweitens hingen die Entwicklungsschranken für eine solche Wissenschaftskonzeption "davon ab, wie eng die wissenschaftliche Tätigkeit in die gewerkschaftliche und politische Praxis der Arbeiterschaft eingebunden werden kann."[297]

Mit dem Versuch einer Grundlegung der Lohnarbeitspsychologie auch für die spätkapitalistischen Verhältnisse bei Volpert ist u.E. ein vielversprechender Ansatz vorgelegt worden, der eine weitere Erforschung des Legitimationsproblems unter Einbeziehung des "Innenaspekts", d.h. von einer Persönlichkeitstheorie des Produzenten her, anregen könnte. Die Aussagen von Volpert können als Bestätigung der These von der Verschärfung des subjektiven bewußtseinsmäßigen Legitimationsproblems im Spätkapitalismus infolge wachsender theoretischer Qualifikationsanforderungen an den Produzenten gewertet werden.

Auch für die Analyse des Legitimationsproblems beim heranwachsenden Lohnarbeiter (Schüler) sind von Volpert wichtige Thesen vorgetragen worden. Allerdings scheint er bei letzterer Problematik die erziehungswissenschaftliche

Seite des Aneignungsproblems etwas vernachlässigt zu haben. Zwar differenziert er die Aneignungsprozesse (von Handlungskompetenz und Motivation) in vorberufliche und berufliche, vermeidet jedoch die Verwendung des Bildungsbegriffs, der an dieser Stelle üblicherweise verwendet wird.[298] Eine Erforschung des Legitimationsproblems in bezug auf den Bereich der Bildungs- und Curriculumreformen im Spätkapitalismus kann u.E. die Frage danach, **w a s** an **B i l d u n g** **a n z u e i g n e n** und **w i e** es zu **v e r m i t t e l n** ist, nicht umgehen. Es wäre an dieser Stelle noch einmal darauf zu verweisen, daß sich das subjektive, erkenntnis-theoretische Legitimationsproblem daraus ergibt, daß sich die sozialökonomischen Verhältnisse **v e r k e h r t** im Bewußtsein, also als verkehrte **I n h a l t e** des Bewußtseins niederschlagen. In dem von Volpert angegebenen Zitat von Holzkamp scheint u.E. der Inhaltsaspekt im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen **P r o d u k t e n** der menschlichen Tätigkeit recht gut angeschnitten zu sein; und auch der Hinweis von Volpert auf die Ergebnisse der sowjetischen Lernpsychologie veranlaßt uns, dieser Frage weiter nachzugehen, da dort die Erörterung der Aneignungsproblematik verbunden ist mit Lehrplanfragen.[299] Wir werden deshalb im folgenden den Versuch unternehmen, den Bildungsbegriff, besonders unter Beachtung seiner inhaltlichen Komponente, in die Untersuchung der Legitimationsproblematik aufzunehmen, ohne dabei die bei Volpert erreichten Ergebnisse einer sozialökonomisch historisch-konkreten Betrachtungsweise des Aneignungsproblems preiszugeben.

3.3. Die Reaktion der Curriculumforschung auf die verschärfte Legitimationsproblematik in der lernzielorientierten Curriculumdiskussion und im Strukturansatz

Bei der Untersuchung des Legitimationsproblems in der spätkapitalistischen Bildungs- und Curriculumreform soll

uns der Begriff der Bildung vorwiegend in seiner Eigenschaft interessieren, erkenntnismäßig gesellschaftliche Verhältnisse zu erfassen. Wir untersuchen einige Momente des Bildungsbegriffs zunächst a l l g e m e i n (d.h. unter Absehung von konkret-historischen gesellschaftlichen Verhältnissen) in der Zeitdimension, um einen Zusammenhang herzustellen zwischen dem "fertig ausgebildeten" Individuum und dem "auszubildenden" (hier bezogen auf vollzeitschulische Ausbildung). Der Zustand der "fertig ausgebildeten" Bildung soll als S t r u k t u r[300], der noch auszubildenden als P r o z e ß der B i l d u n g bezeichnet werden. Nach unserem Modell kennzeichnet dann die Struktur die Qualität des "Endprodukts" der Bildungsprozesse, die wiederum als Resultat von A n e i g n u n g s- und V e r m i t t l u n g s p r o z e s s e n der Bildung gelten. Unter Einbeziehung der von Volpert dargestellten Kategorien könnte man das Z i e l der auszubildenden S t r u k t u r der Bildung dahingehend bestimmen, das fertig ausgebildete Individuum zu befähigen (Kompetenzaspekt) und willens zu machen (Motivaspekt), die g e s e l l s c h a f t l i c h e n A n f o r d e r u n g e n (vor allem des Arbeitsprozesses) zu bewältigen. Das Z i e l des P r o z e s s e s der Bildung wäre dann, die notwendigen Teiletappen (von Kompetenz und Motivation) zur Erreichung des Strukturziels der Bildung zu erreichen. Das bedeutet:

> "Das Ziel wird aus den Erfordernissen der gesellschaftlichen Entwicklung abgeleitet und muß den Realisierungsmöglichkeiten des pädagogischen Prozesses entsprechen."[301]
> "Pädagogische Ziele dienen
> -zur Vermittlung der gesellschaftlichen Anforderungen an den pädagogischen Prozeß
> -als Kriterien für die Auswahl von Inhalten, Methoden und organisatorischen Maßnahmen
> -als Mittel zur Stimulierung der Schüleraktivitäten
> -als Maßstab zur Bewertung der Resultate des pädagogischen Prozesses."[302]

Damit wäre jedoch noch das u.E. entscheidende Kettenglied außerhalb der Betrachtung geblieben, das die Zielrealisation erst ermöglicht: der Inhalt der Bildung, also das, was das Individuum sich aneignen muß, um das Bildungsziel (Ziele und Teilziele) zu erreichen. Naumann beschreibt diese Beziehung mit Hilfe der Termini "Stoff" und "stofflicher Inhalt":

Unter Stoff versteht er:

> "Fachbezogene und fachübergreifende Unterrichtsgegenstände, d.h. Tatsachen, Dinge, Eigenschaften, reale Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, objektive Anforderungen der Gesellschaft ..."
> Als stofflichen Inhalt bezeichnet er:
> "Sinnliche und rationale Abbildungen von den fachbezogenen und fachübergreifenden Unterrichtsgegenständen, d.h. Vorstellungen, Aussagen, Begriffe, Kategorien, Gesetze, Normen, Ideen, Methodenvorschriften, Bedienungsanleitungen usw."[303]

Von hier aus soll ein letztes Moment, das sich aus der Prozeßeigenschaft der Bildung ergibt, in seiner allgemeinen Charakteristik eingeführt werden. Da der Inhalt der Bildung nicht einfach dadurch vermittelt werden kann, daß man ihn in seiner fertigen Gestalt sozusagen in das heranwachsende Individuum hineingibt, ist die Art und Weise der Aneignung und Vermittlung des Bildungsinhalts (der Teilinhalte), d.h. die Methode als Moment des Bildungsprozsses mit zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist deren Kontrollfunktion der angeeigneten Teiletappen oder -ziele einzubeziehen. Naumann schreibt:

> "Wesentlich ist an unserer Methodenauffassung, daß sie - wie seit langem in der Geschichte der Pädagogik - den Methoden die Funktionen

> **zuordnet, Inhalt zu übermitteln und anzueignen sowie Resultate zu ermitteln und nachzuweisen."**[304] Er folgert: "Demzufolge kann die U n t e r r i c h t s methode die methodische Seite der Schülertätigkeit nicht außer acht lassen."[305]

Die bedeutsame Rolle der Inhalte für Struktur und Prozeß der Bildung wird noch deutlicher und konkreter sichtbar, wenn zur historisch-konkreten Bestimmung der Bildung im Spätkapitalismus übergegangen und dies auf die These von der Verschärfung des Legitimationsproblems bezogen wird. Weiter oben wurde das Modell expliziert, in dem die Notwendigkeit im Spätkapitalismus betont wurde, den Produzenten mit höheren theoretischen Fähigkeiten zur Bewältigung der stofflichen Anforderungen der automatisierten Produktion auszustatten, ihn aber gleichzeitig an der (antilegitimatorisch wirksamen) Erkenntnis der sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten dieser Gesellschaft und dementsprechendem Handeln zu hindern. Ausgehend vom Zielaspekt der Bildung, unter Einbeziehung der Begriffe von Volpert, würde die legitimatorische Aufgabe der Bildung für den Produzenten lauten, besonders auf der intellektuellen Handlungsregulationsebene die theoretische K o m p e t e n z (zur Bewältigung der gesellschaftlich-stofflichen Produktionsanforderungen) und g l e i c h z e i t i g die theoretische I n k o m p e t e n z (zur Beherrschung der sozialen Gesetze und Beziehungen) herzustellen; die M o t i v a t i o n zur Aneignung von (stofflicher) Kompetenz h e r z u s t e l l e n und gleichzeitig M o t i v a t i o n zur Aneignung von "Sozialkompetenz" zu v e r h i n d e r n. Der springende Punkt besteht hierbei darin, daß diese Ziele (verstanden als Reaktion auf das Legitimationsproblem) nur als Aneignung und Vermittlung von t h e o r e t i s c h e n Inhalten (eigentlich von Theorien a l s Inhalt) realisiert werden können, so daß sich das Legitimationsproblem auf das Problem verlagert, l e g i t i m a t o r i s c h e T h e o r i e n zu entwickeln, die vom zukünftigen Produzenten anzueignen und ihm zu vermitteln sind.[306]

Hierin bestünde nach unserer Meinung eine Aufgabe für legitimatorische G e s e l l s c h a f t s w i s s e n s c h a f t e n.[307] Bezogen auf die Struktur der Bildung, wären solche Theorien als Bildungs i n h a l t e des ausgebildeten Produzenten auszuarbeiten, die die Gesetzmäßigkeiten, Eigenschaften und Anforderungen der Produktion abstrakt, d.h. theoretisch wiedergeben und gleichzeitig die privaten Verwertungsgesetze aus der theoretischen Wiedergabe ausklammern, da dies ansonsten die sozialökonomische Stellung des Produzenten und damit auch die sozialökonomischen I n t e r e s s e n g e g e n s ä t z e zwischen dem Produzenten und den Verwertungsgesetzen aufdecken müßte. Diese Gesellschaftstheorien könnten auch die Aufgabe übernehmen, die Notwendigkeit einer erhöhten intellektuellen Handlungskompetenz (auch unter dem Aspekt der Motivation) theoretisch zu begründen durch gesellschaftlich-stoffliche Produktionsanforderungen an den Produzenten; die Legitimität der gesellschaftlich-sozialen Anforderungen wäre theoretisch zu begründen durch sozialökonomisch abstrakte Legalitätsmodelle, die zugleich eine soziale und politische Orientierung der Aktivitäten des zukünftigen Produzenten in legalisierten Strukturen und Institutionen bezwecken. Damit wäre die theoretische Begründung für das sozialökonomisch bestimmte Handeln des Produzenten von seiner eigenen sozialökonomischen Interessenbasis inhaltlich abgelöst und fremden, immer schon als legitimiert erscheinenden sozialökonomischen Zielen und Interessen unterworfen. Gleichzeitig wäre der Schein einer Interessenidentität von gesellschaftlichen Anforderungen und subjektiven Bedürfnissen hergestellt. Dies könnte im Anschluß an Sève und Volpert als eine theoretische und politische Partialisierungsstrategie des Produzenten bezeichnet werden. Eine zentrale Aufgabe für eine legitimatorische C u r r i c u l u m t h e o r i e[308] bestünde bei der Lösung des Legitimationsproblems auf der Strukturebene der Bildung darin, die Aneignung und Vermittlung

solcher Gesellschaftstheorien als Bildungsziel und Bildungsinhalte zu begründen. Die Begründung könnte mit Hilfe solcher methodologischer Positionen erfolgen, die die sozialökonomische Determination der Bildungsziele und -inhalte aus der Untersuchungsperspektive auszublenden bzw. nur in legalistischer Form zu erfassen erlauben. Ein inhaltlicher, sozialökonomisch konkreter Zugriff auf das Problem der gesellschaftstheoretischen Begründung der Bildungsinhalte und eine reflektierte Einbeziehung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Erforschung dieses Erkenntnisgegenstandes wäre durch die legitimatorischen methodologischen Positionen nicht möglich. Damit zeigte sich auch in der m e t h o d o l o g i s c h e n Basis der spätkapitalistischen Curriculumforschung im Zusammenhang mit der theoretischen Bestimmung der Bildungsinhalte die Unmöglichkeit, eine inhaltliche und einheitliche, die sozialökonomische und stoffliche Bestimmungsmomente der Struktur der Bildung (Ziele und Inhalte) vereinende bildungstheoretische Position zu gewinnen. Allerdings sind wir nicht der Meinung, daß eine methodologische Position, die zur alleinigen theoretischen Begründung der Bildungsziele und -inhalte durch (legitimierte, formale) Verfahren (s. Flechsig u.a.) führt, das non plus ultra einer spätkapitalistischen curricularen Legitimationsstrategie darstellt, da ein solches Verfahren u.E. die Spezifik des Stoffes und damit des Inhalts der natürlichen und sozialen Erkenntnis- und Lerngegenstände nicht berücksichtigt. Dadurch kann das Problem der Integration der verschiedenen Theorien und Theorieelemente nicht bewältigt werden.

Gehen wir zur Betrachtung des Legitimationsproblems auf der P r o z e ß ebene über. Nach unserem Modell bestünde hier die Aufgabe einer legitimatorischen Curriculumtheorie darin, theoretische Modelle zur Bestimmung von legitimatorischen prozessualen Teilzielen und -inhalten und von Methoden oder Teilkompetenzen und -motivationen bei der Aneignung und Vermittlung der legitimatorischen Inhalte zu entwickeln. Zur Erforschung dieser Zusammenhänge

wird die Entwicklung einer adäquaten Lerntheorie erforderlich, welche lernpsychologische, erkenntnistheoretische und erziehungswissenschaftliche Momente umgreift und auf deren Erkenntnisse die Curriculumforschung zurückgreifen muß. Der methodologische Zugriff bei der Erforschung der Aneignungs- und Vermittlungsgesetzmäßigkeit von höheren Handlungskompetenzen und Motivationsstrukturen wäre - nach unserem Modell - bestimmt durch die Notwendigkeit, die sozialökonomischen Einflußfaktoren auszuklammern oder einseitig zu erfassen. (Für eine sich als antilegitimatorisch verstehende Curriculumforschung dagegen wäre die Erforschung und Einbeziehung gerade dieser Einflußfaktoren von hervorragender Bedeutung.) Diese Forschung - sei sie nun legitimatorischen oder antilegitimatorischen Charakters - steht erst am Anfang.[309] Jürgen Raschert meint bezüglich des derzeitigen Theoriestandes kritisch: "Was bisher fehlt, ist eine Vermittlung zwischen beiden Bereichen (gemeint sind die Lern- und Entwicklungstheorie und die Lernziele; P.D.): Die Relevanz vieler psychologischer Forschungsergebnisse für die Begründung von Lernzielen ist bisher durch systematische curriculare Theoriekonzepte einfach noch nicht geklärt. Auch fehlen bisher systematische Forschungen über den Ablauf von Erkenntnisprozessen von Kindern in verschiedenen curricularen Kontexten."[310]

Wir halten diese Aussage in ihrer absoluten Form für falsch, da sie einige vielversprechende Ansätze in neuerer Zeit nicht berücksichtigt. Dies soll im folgenden anhand der Darstellung der Grundpositionen eines theoretischen Konzeptes zur Verwissenschaftlichung des Unterrichts, das im Institut für Didaktik der Mathematik in Bielefeld entwickelt wurde, verdeutlicht werden.[311] Daran anschließend wollen wir die Frage nach dem Legitimationsproblem in der Curriculumforschung wieder aufnehmen.

Die Autoren der Bielefelder Konzeption versuchen, im Anschluß an die Theorien von Piaget und Bruner, methodologischer Positionen sowjetischer lerntheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Autoren einen einheit-

lichen theoretischen Ansatz zu begründen, der gerade die von Raschert genannten Defizite zu vermeiden sucht. Die Ausgangsfrage bei dieser Konzeption besteht darin, allgemeine theoretische didaktische Bestimmungen zu gewinnen, mit deren Hilfe - in Volperts Terminologie - eine hohe kognitive Kompetenz im Unterricht erreicht werden kann. Dies sei nur unter Vermeidung einer formalistischen Unterrichtsstrategie[312] zu erreichen, denn weder könne die Aneignung und Beherrschung theoretischen Wissens und entsprechender Fähigkeiten durch den Schüler durch die systematische Einführung der wissenschaftlichen Begriffe und Theoreme erfolgen, noch durch den Verzicht auf systematische Vermittlung der wissenschaftlichen Begriffe und Theorien. Ein angemessener Zugang zu wissenschaftlichem Unterricht sei nur über eine angemessene Auffassung von Wissenschaft und der Methode der Gewinnung n e u e r Erkenntnisse möglich. Die Autoren meinen, daß ein adäquater Wissenschaftsbegriff nur über eine richtige Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Methode der Wissenschaft zu gewinnen sei. M. Otte faßt diese Beziehung(en) und das Verhältnis zur gesellschaftlichen Praxis zusammen:

> "Die besondere Bedeutung der Wissenschaften in der Gegenwart ergibt sich aus ihrer Funktion als zugleich 'praktischer und ideeller Reichtum' der Gesellschaft, d.h. aus dem Verhältnis des Wissens von den Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen und Naturprozesse zu dessen Verwendung in der Produktion und in der Entwicklung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen.
> Jede Gesellschaft ist heute zunehmend darauf angewiesen, objektive Erfahrung in allen gesellschaftlichen Teilbereichen zu gewinnen und systematisch anzuwenden. Daraus resultieren die Tendenzen zur Vereinheitlichung auch von Natur- und Gesellschaftswissenschaften in ihren Methoden und in ihrer praktischen Umsetzung (Allerdings setzt der Transfer von methodologischen Erfahrungen, etwa der Naturwissenschaften auf die Sozialwissenschaften, voraus, daß man einerseits technokratische Vorstellungen von einer

> unmittelbaren Übertragbarkeit solcher Erfahrungen überwindet, andererseits verlangt er die Aufgabe von Positionen, die in idealistischer und kulturpessimistischer Weise die Einheit der Wissenschaften bestreiten.)."[313]

Und:

> "Die Erkenntnis des Allgemeinen ist die Strategie der Erkenntnis des Einmaligen. Die Einheit der Aspekte kann nur operativen Charakter haben, die Einheit der Wissenschaft kann nur im Methodischen zum Ausdruck kommen, wenn man auch sieht, daß Methode und Theorie nicht zu trennen sind.
> Ihr realer Zusammenhang ist jedoch eine gesellschaftliche und historische Variable. In der modernen Wissenschaft, der es nicht um die Feststellung des Seins in Form von allgemeinen Wesenskonstanten, nicht um ontologische Interpretation geht, gewinnen wissenschaftliche Erkenntnisse ihre Objektivität und ihre Verbindung zur Realität in Form der A n w e n d u n g im weitesten Sinne."[314]

Die qualitative Verbesserung der Erkenntnisgewinnung gehe einher mit einer "Hebung des Niveaus von Kooperation und Organisation in der wissenschaftlichen Arbeit". Diese Wissenschaftsauffassung wird nun auf die Unterrichtsebene übertragen. Der Kernpunkt der allgemeinen didaktischen Überlegung besteht nun darin, daß die Autoren wissenschaftlich bestimmtes Lernen als Entwicklungsprozeß von Begriffen, als Aktivität begreifen, die zugleich als Einheit von Wissen und Werkzeug (Methode) gefaßt wird. Es wird u.E. überzeugend begründet, wie der Übergang von empirischem zu theoretischem (also wissenschaftlichem) Denken in einem einheitlichen und widersprüchlichen Lernprozeß vonstatten geht:

> "Wie die Konfrontation mit neuen Informationen und die Entwicklung neuer Kenntnisse eine der Entwicklungsbedingungen auch der Denk f ä h i g k e i t darstellt, so ist entsprechend jeder theoretische Begriff, jede theoretische Aussage und jede Theorie als Einheit der beiden Momente 'Wissen' und 'Werkzeug' zu begreifen. Das Prinzip der 'führenden Rolle der theoretischen Kenntnisse im Unterricht', welches erfordert, 'daß der kognitive Bereich des Unterrichts in den Vordergrund tritt, sowohl als mächtiges

> Mittel zur Entwicklung der Schüler als auch als verläßliche Grundlage für den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten', (...)
> ist die didaktische Konsequenz aus dieser These. Dabei sind beide Aspekte funktional aufzufassen, d.h., daß der Begriff als Wissen und idealisiertes Objekt gleichzeitig als Integrationspotential für neues Wissen, für neue Informationen, neue Begriffe und Methoden fungiert, daß er dabei weiterhin die Momente seiner Integration in übergreifende Begriffe und Theorien, die Reflexion seiner Begrenztheit und Vorläufigkeit mit repräsentiert. Der Aspekt des Werkzeugs, der Technik, der Methode bezieht sich in unmittelbar einsichtiger Weise auf die Benutzung wissenschaftlicher Kenntnisse in Problembearbeitungsprozessen."[315]

Diese Konzeption von Begriffslernen sei unverträglich mit einer formallogischen Behandlung.[316] Das Grundmodell wird in zwei Richtungen weiter konkretisiert. Einerseits wird - in Abgrenzung von empiristischen als auch von apriorischen Positionen - der i n h a l t l i c h e Aspekt des Begriffslernens betont, der, vermittelt über Erkenntnisprodukte (Grundbegriffe) der Wissenschaften, den Bezug zur objektiven Wirklichkeit herstellt.[317] Diese Wirklichkeit wird jedoch nicht empiristisch als Summe von Dingen, sondern theoretisch, als B e z i e h u n g zwischen Dingen (Verhältnisse)[318], angeeignet, die wiederum als Einheit von gegenständlichen und sozialen Beziehungen gefaßt sind. Auf der anderen Seite wird darauf verwiesen, daß die Aneignung und Beherrschung des Begriffes nur in der subjektiven T ä t i g k e i t erfolgreich gelingen kann.[319] Damit ist auch Kommunikation bzw. Kooperation (im Unterricht) als Bedingung des Begriffslernens (Einheit von Begriff und seinem Gebrauch) gesetzt.[320] Der Gesamtzusammenhang der Aspekte wird in dem folgenden Zitat deutlich herausgearbeitet:

> "Der Inhalt von B e d e u t u n g e n läßt sich als Einheit von gegenständlichen und gesellschaftlichen Momenten verstehen. Wie das Werkzeug nicht nur ein Gegenstand ist, der bestimmte physikalische Eigenschaften aufweist, sondern zugleich 'ein gesellschaftlich erarbeitetes Verfahren fixiert',

> genauso eignet einer B e d e u t u n g als Produkt gesellschaftlicher Erfahrung nicht nur ein gegenständlicher objektiver Inhalt, sondern zugleich eine Orientierung, durch welche Operationen dieser Inhalt herausgearbeitet, wie mit ihm umgegangen werden muß. Arbeit und Kooperation sind für die Benutzung von Werkzeugen genauso untrennbar, wie Denken und Kommunikation für die Benutzung von Sprache und des mit ihr verbundenen Bedeutungssystems. Bedeutung hat ihre Objektivität sowohl in der Gegenständlichkeit des Inhalts als auch in der sozialen Beziehung, die mit der Ausbildung von Bedeutung und dem Umgang mit ihr verbunden sind. In ihrer gegenständlichen Tätigkeit sind die Individuen sowohl produktiv als auch durch die Objekte ihrer Tätigkeit determiniert, werden ihre sozialen Beziehungen sowohl durch ihre eigene Aktivität hervorgebracht, als auch ihnen gegenüber gegenständlich. Individuelle Aneignung von Bedeutung heißt daher nicht, Psychologisierung im Sinne des scheinbar zufälligen und regellosen Gefühls- und Gedankenstromes der introspektiven Psychologie, sondern die Ausnutzung der in der Bedeutung angelegten Potenzen, damit auch möglicherweise ihre Verwandlung entsprechend der Logik ihres eigenen objektiven Inhalts und schließlich ihre erneute Vergegenständlichung, vermittelt durch das äußerst komplexe System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung."[321]

Mit dieser Konzeption, die Parallelen zu neueren sowjetischen und DDR-Forschungsergebnissen aufweist[322], ist u.E. ein einheitlicher theoretischer und methodologischer Zugriff auf die Prozeßproblematik der Bildung ermöglicht, und es wird so der Weg für die konkrete, interdisziplinäre Erforschung dieser Zusammenhänge und für die Konstruktion von fachlichen und überfachlichen Zielen, Inhalten und Methoden der Bildung geöffnet, die der Vermittlung und Aneignung einer wissenschaftlichen Bildung für die Schüler dienen. Auf dem Wege dazu wäre allerdings die historisch-gesellschaftliche Konkretion zu leisten, die für das Modell des Spätkapitalismus bisher noch nicht erfolgt ist.[323] Die Kernfrage einer solchen Konzeption - in antilegitimatorischer Absicht - bestünde darin, welche Modifikationen, "Verkehrungen" oder Widersprüche

durch die Existenz der spätkapitalistischen sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten bei der Aneignungs- und Vermittlungsproblematik der Bildung berücksichtigt werden mußten.

Es soll nun versucht werden, auf dem Hintergrund unseres Legitimationsmodells einige curriculumtheoretische Tendenzen, wie sie besonders in der BRD zu beobachten sind[324], einzuordnen. Dabei ist auf die in Kauf zu nehmenden Verkürzungen hinzuweisen, die sich bereits aus der Tatsache ergeben, daß es sich bei konkret vorliegenden Curriculumtheorien immer um solche handelt, die mit historischen Besonderheiten befrachtet sind. Wir knüpfen bei unserem Versuch einer Einordnung von Curriculumtheorien als wissenschaftliche Legitimationsstrategien zunächst an Ausführungen von J. Raschert an, der eine Typologie und kritische Einschätzung von Curriculumtheorien unter dem Aspekt ihrer Lernzielbegründungen vorgenommen hat.

Raschert teilt in Übernahme einer Klassifikation von Tyler die curriculumtheoretischen Begründungen für Lernziele in solche ein, die ihre Argumentation aus den Ebenen "Wissenschaft", "Kind" oder "Gesellschaft" herleiten. Mit anderen Worten sind damit die Begründungskontexte der gesellschafts-, persönlichkeits- und lerntheoretischen und wissenschaftlich-methodologischen Begründungsebenen angesprochen. Raschert geht zunächst auf den Lösungsansatz der "Struktur der Disziplin" ein, wie er besonders von Bruner erarbeitet wurde, als vor allem auf die Determinanten "Wissenschaft" und "Kind" bezogenes Modell, und er faßt die zentralen Bestimmungsmomente dieses Ansatzes - bezüglich der ersteren Determinante - wie folgt zusammen:

> "Man wird vorläufig sagen können, daß die Strukturierung einer Wissenschaft zum Zwecke ihrer didaktischen Vermittlung geschehen kann durch die
> -Bestimmung der zentralen Kategorien einer Wissenschaft
> -Bestimmung der zentralen Methoden und Erkenntnisverfahren
> -Bestimmung ihrer Schlüsselfragen oder Grundprobleme
> -Erstellung einer 'Landkarte' der Disziplin, aus

der ihr Aufbau in Teildisziplinen und das Verhältnis der Teildisziplinen zueinander deutlich wird
-Bestimmung der wissenschaftstheoretischen Grundprinzipien der einzelnen Wissenschaft."[325]

Die Kritik, die an diesem Ansatz vor allem in den USA geübt worden sei, faßt Raschert in folgenden Punkten zusammen:

"-Die akademischen Disziplinen werden unkritisch zum normativen Bezugspunkt für die Inhalte der Schule gemacht. Damit wird der politische Charakter von Lernzielentscheidungen nur verschleiert,...
-Die Rede von d e r Struktur der Disziplin verschleiert die Tatsache, daß es in den meisten wissenschaftlichen Bereichen keineswegs ein unumstrittenes System von Kategorien und Theorien gibt, auf das sich Curriculumentwicklung fraglos beziehen könnte.
-Ein allein wissenschaftsbezogener Ansatz der Curriculumentwicklung muß notwendig die Schulfächer vernachlässigen, für die es kein wissenschaftliches Pendant gibt,...
-Eine solche Form der Curriculumentwicklung bleibt im Rahmen der Revision jeweils einzelner Fächer oder Fachbereiche...
-Der inhaltliche Zusammenhang der Fächer und die Konzentration auf fachübergreifende lebenspraktische Probleme sind sowohl unter dem Gesichtspunkt der Motivation wie der künftigen Handlungsaufgaben des Schülers wesentlich. Auch dem kann eine Curriculumentwicklung nicht gerecht werden, die jeweils an den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen orientiert ist. Schließlich kann eine Verwissenschaftlichung des Unterrichts überhaupt nicht die Aufgabe der normativen Orientierung des Schülers und der Vermittlung von Verhaltensweisen lösen."[326]

Ein zweiter Typ von Curriculumtheorie versuche eine Begründung von Lernzielen vor allem von der Determinante "Gesellschaft" her. (Raschert bezieht sich hier exemplarisch auf Robinsohn und Husén/Boalt[327].) Dieser Typ verwende meist den Rückgriff auf gesellschaftliche Anforderungssituationen, der dann durch empirische Untersuchungen oder Experten durchgeführt werden soll. Damit

werde jedoch das in eine gesellschaftliche Anforderungssituation immer schon eingehende "normative(s) Vorverständnis über die erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, das 'richtige' Verhalten in der jeweiligen Situation" unterschlagen.[328] Raschert kommt nach der Diskussion der beiden Typen curriculumtheoretischer Lernzielbegründung u.E. etwas unvermittelt zu dem Schluß:

> "Die vorhergehenden Ausführungen haben gezeigt, wie mit einer gewissen Zwangsläufigkeit sich die wissenschaftliche Diskussion über allgemeine inhaltliche Kriterien der Lernzielbegründung auf das Problem der Institutionalisierung von Entscheidungsverfahren hin bewegt hat."[329]

Hier sei an die Ausführungen von H. Meyer erinnert, der die "Verfahrenslegitimation" eher an solchen bundesrepublikanischen Autoren wie Flechsig u.a. festgemacht hatte, die die Verfahrenslegitimation als explizite entscheidungstheoretische Curriculumtheorie zur Begründung von Zielen und Inhalten ausgearbeitet haben. Noch ein zweiter Umstand bedarf bei der Raschertschen Einteilung einer Klärung: inwieweit es berechtigt ist, den Strukturansatz von Bruner und anderen als einen entscheidungstheoretischen Ansatz für Lernzielbegründungen zu klassifizieren.

Von unserem oben entwickelten Modell her, das die curriculumtheoretischen Begründungen unter ihrem Aspekt als wissenschaftliche Lösungsstrategien des Legitimationsproblems in bezug auf die spätkapitalistische Bildungs- und Curriculumreform betrachtet, gelangte man zu einer etwas anderen Einteilung und Interpretation der Ansätze. Unsere These lautet, daß sowohl die lernzielorientierten Ansätze, die die Legitimität von Curriculumelementen durch Legalitätsverfahren begründen wollen (dazu zählen wir solche Ansätze wie von Möller, Flechsig u.a.) als auch der Strukturansatz von Bruner u.a. als "systemimmanente" (vgl. Gliederungspunkt 2.4.) curriculumtheoretische Legitimationsstrategien im Spätkapitalismus ein-

zuordnen wären. Allerdings wäre dabei zu beachten, daß die Ansätze unterschiedliche Aufgabenstellungen (unter funktionalem Gesichtspunkt) bearbeiten. Bei - in anderer Hinsicht durchaus unterschiedlichen und gegensätzlichen - Ansätzen wie denen von Robinsohn, Möller, Flechsig geht es diesen in methodologischer Hinsicht vor allem um die Ausarbeitung von Entscheidungsmodellen[330], mit Hilfe derer die Ergebnisse der wissenschaftlichen Teildisziplinen (Natur-u.Gesellschaftswissenschaften, Psychologie, Erziehungswissenschaft) verfahrensmäßig integriert werden sollen. Einen einheitlichen theoretischen Begründungszusammenhang für die Legitimität der Curriculumelemente können diese Modelle nur noch in der Einigung auf Verfahrensmodelle sehen. Während jedoch bei Robinsohn noch ein pluralismustheoretisches Konsenskonzept im Hintergrund seines Gesellschaftsmodells steht (sowohl auf der bildungspolitischen als auch auf der wissenschaftlichen Ebene)[331] und auch eine relativ gleichrangige Behandlung von Zielen und Inhalten[332] zu verzeichnen ist, nehmen die anderen Vertreter einen differenten Standpunkt in diesen Fragen ein. Bei Möller ist der gesellschaftliche Grundkonsens parteipolitisch und legalistisch festgeschrieben[333] und wird über ein abstraktes Lernzielhierarchie-Modell über formale Ableitungsverfahren bis in die strukturellen und prozessualen Ziele des Curriculum hinunterdeduziert.[334] Die Inhalte werden so zu Produkten der deduzierten und immer schon legitimierten Ziele, ohne Beachtung ihrer sachlogischen Eigenarten. Diese werden in formal-abstrakten Inhaltstaxonomien sozusagen auf "Abruf" durch die Lernziele bereitgehalten.[335] Der Determinante "Kind" wird durch Rückgriff auf behavioristische Lerntheorien Rechnung getragen.

Flechsig u.a. versuchen dagegen den Rückzug von einer gesellschaftstheoretischen, also inhaltlichen Begründbarkeit und Legitimierbarkeit von Lernzielen programmatisch zu begründen und werfen gerade Robinsohn sein - wenn auch abstraktes - Festhalten an einer gesellschaftlichen Kon-

senserwartung vor: Die Legitimation und Begründung von Lernzielen (und auch Inhalten[336]) wird programmatisch an Entscheidungs v e r f a h r e n (und abstrakte Legitimationskriterien) und nicht mehr an Entscheidungs p r o d u k t e gebunden.[337] Wissenschaft, die der Einheitlichkeit ebenfalls verlustig gegangen ist, wird sozusagen als Servicestation (dies ist bereits bei Robinsohn angelegt) für Entscheidungsprozeduren interpretiert.

Von diesem Konzept unterscheidet sich der Strukturansatz, geht er doch von einer einheitlichen theoretischen Begründbarkeit von gesellschaftlichen Anforderungen, wissenschaftlichen Grundbegriffen und Grundstrukturen und lerntheoretischen Gesetzmäßigkeiten aus, wenn diese Einheitlichkeit auch nur unter Ausschluß der sozialökonomischen Determinanten auf allen drei Ebenen hergestellt ist. Gerade in dieser relativen Einheitlichkeit scheint uns - auch unter systemimmanenten legitimatorischen Gesichtspunkten - der Vorzug dieses Ansatzes für eine effektivere Erforschung der gesellschaftlichen, wissenschaftstheoretischen und lerntheoretischen Voraussetzungen für die Aneignung und Vermittlung einer höheren theoretischen Qualifikation zu liegen, als er mit Hilfe der vollständig "entinhaltlichten" Verfahrensmodelle möglich ist.[338] Die Ausklammerung der gesellschaftlich-sozialen Gesichtspunkte sichert eine legitimatorische Nutzung, die durch die Koppelung mit gesellschaftstheoretischen Modellen gesteigert werden könnte, welche gesellschaftlich-stoffliche Eigenschaften der Produktion legitimatorisch nutzen.

Die kursorische Bestandsaufnahme zeigte, daß die spätkapitalistische Verschärfung des Legitimationsproblems in bezug auf die Curriculumreform, also die Notwendigkeit, den zukünftigen Produzenten mit höheren theoretischen Bildungsqualitäten auszustatten, in der bundesrepublikanischen curriculumtheoretischen Diskussion zu zwei unterschiedlichen, aber systemimmanenten Ansätzen geführt hat: einer der versucht, die Lerninhaltsbestimmung voll abzulösen von einer einheitlichen theoretischen Begründbarkeit

und radikal an beliebige legitimierte, weil verfahrensmäßig legalisierte, Lernziele anzubinden; ein zweiter, der eine sozial-ökonomisch abstrakte und unhistorische, jedoch theoretisch einheitliche Begründung für Lernziele und Lerninhalte zu entwickeln versucht. Nach unserem Modell könnte diese differenzierte Entwicklung als eine für spätkapitalistische Systeme typische Reaktion der Wissenschaften auf den Widerspruch zwischen Höherqualifizierungsnotwendigkeit des Produzenten und der Notwendigkeit, eine volle Entwicklung seiner theoretischen Qualifikationen zu verhindern, interpretiert werden. Die Einschätzung des Strukturansatzes durch Raschert ist u.E. unvollständig, da sie die Valenz dieses Ansatzes für die Höherqualifizierung des Produzenten nicht berücksichtigt; damit geht einher die einseitige legitimatorisch-politische Einordnung. Dies wird der Konzeption Bruners nicht gerecht, was durch ein Zitat von Bruner belegt werden soll, das sehr deutlich den Zusammenhang zwischen beiden Momenten aufzeigt:

> "Nur wenn allen Schülern zur vollen Ausnutzung ihrer intellektuellen Kräfte verholfen wird, werden wir eine größere Chance gewinnen, in einem Zeitalter enormer technischer und sozialer Komplexität als Demokratie zu überleben."[339]

In der historischen Dimension betrachtet, nimmt Bruner hier den frühbürgerlichen Optimismus von Comenius, alle alles zu lehren, auf[340], der paradoxerweise für die spätkapitalistischen Verhältnisse - obwohl hier die produktionsmäßigen, stofflichen Voraussetzungen zur Einlösung dieses Anspruchs gegeben wären - nicht mehr eingelöst werden kann. Die Versuche der spätbürgerlichen Wissenschaft dagegen, eine Legitimation der Bildungsziele durch die Ankettung an beliebige Herrschaftsinteressen zu konzipieren, kann auch als Ausdruck der Furcht vor der vollen Entwicklung der theoretischen und schöpferischen Potenzen des Produzenten zur Beherrschung der Natur interpretiert werden.

Wir begreifen die Entwicklung des entscheidungstheoretischen lernzielorientierten Ansatzes einerseits und des inhalts- und wissenschaftsorientierten Strukturansatzes andererseits als widersprüchlichen Ausdruck des verschärften Legitimationsproblems im spätkapitalistischen Bildungswesen, als widersprüchliche wissenschaftliche Lösungsansätze der widersprüchlichen Anforderungen an die Bildung des Produzenten, als widersprüchliche Legitimationsstrategien. Die Entwicklung von neuen Varianten immanenter Legitimationsstrategien bzw. Curriculumtheorien hat noch nicht ihren Abschluß gefunden, da die Höherqualifizierungsnotwendigkeiten sich erst allmählich in längeren Zeiträumen und widersprüchlich zu entfalten beginnen. Eine zukünftig zu erwartende Entwicklung könnte in dem Versuch bestehen, die beiden Konzeptionen enger zu verbinden, d.h. den Vorteil eines einheitlichen methodologischen Zugriffs beim Strukturansatz zu ergänzen durch legalistische Gesellschaftstheorien (und entsprechende Persönlichkeits- und Lerntheorien). Es müßte dabei sozusagen der demokratisch-humanistische Kern der Industriegesellschaftskonzeption, die sich bei Bruner andeutet, in ein umfassendes legalistisches Gesellschaftsbild umgedeutet werden.[341]

3.4. Versuch einer Bestimmung des Legitimationsdilemmas in der Curriculumforschung

Im vorigen Abschnitt wurden curriculare Legitimationsstrategien diskutiert, die sozusagen als "systemimmanente" Antworten auf das spätkapitalische Legitimationsproblem in bezug auf Bildungs- und Curriculumreformen interpretiert wurden. Parallel zum zweiten Kapitel der Arbeit ist diese Perspektive wiederum um die politische Dimension, d.h. hier um die Modifizierung der Legitimationsstrategien aufgrund "systemkritischer" bildungspolitischer (und gesellschaftlicher) Potentiale zu erweitern. Wir wollen

also die Frage stellen, ob sich in spätkapitalistischen Systemen ein bildungs- bzw. curriculumtheoretisches Legitimations d i l e m m a ergeben könnte. Eine Bejahung dieser Frage liegt aufgrund der Tatsache nahe, daß sehr enge Wechselbeziehungen zwischen Gesellschafts- und Bildungssystem und auch zwischen gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Konstellationen im Spätkapitalismus bestehen. Das Legitimationsdilemma erhielte im Bildungsbereich jedoch eine doppelte Dimension, da gesellschaftspolitische und bildungspolitische Legitimationsbedingungen zwar in einem Determinationsverhältnis stehen, jedoch nicht identisch sein müssen. Damit könnte zeitweise eine ungleichzeitige Konstellation systemkritischer oder antilegitimatorischer bildungspolitischer Potentiale und gesellschaftlichen antilegitimatorischen Potentialen entstehen. Dies müßte besonders für die Analyse des curriculumtheoretischen Legitimationsdilemmas in einem konkreten Land zu einem bestimmten Zeitpunkt oder -abschnitt beachtet werden, um nicht vorschnelle Verallgemeinerungen vorzunehmen. (Das letztlich dominierende Kriterium wird unserer Meinung nach immer die gesellschaftlich-politische Konstellation sein.)

Das curriculumtheoretische Legitimationsdilemma könnte nun folgendermaßen formuliert werden: Je stärker antilegitimatorische bildungspolitische Kräfte und/oder gesellschaftliche Kräfte existieren, die antilegitimatorische Bildungs- oder Curriculumziele und -inhalte fordern, um so eher ist die Bildungsadministration zum Einsatz von "kritischen" curricularen Theorien gezwungen. Antilegitimatorische Bildungs- oder Curriculumziele wären nach unserem Modell darauf gerichtet, den Schülern gesellschaftstheoretische I n h a l t e zu vermitteln, die die spätkapitalistischen sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten und die Stellung bzw. Interessen des Produzenten in Bezug darauf auf den Begriff bringen und im Schüler F ä h i g k e i t e n herauszubilden, die ihn gemäß seiner späteren Situation als Produzenten handlungsfähig machen.
Kritische curriculumtheo-

retische Legitimationstheorien hätten die Funktion, die Durchsetzung antilegitimatorischer Bildungsziele im Schulwesen zu verhindern. Der Grundmechanismus bestünde darin, die sozialen Gesetzmäßigkeiten der spätkapitalistischen Gesellschaft kritisch aufzunehmen und gleichzeitig den Widerspruch zwischen den sozialökonomischen privaten Verwertungsgesetzen und der Persönlichkeit des P r o d u z e n t e n bzw. des Schülers als zukünftigem Produzenten auszublenden oder seine Bedeutung gegenüber anderen Widersprüchen herunterzuspielen. Hierbei könnte eine methodologische Position Verwendung finden, die die s o z i a l e n Determinationsmomente von Struktur und Prozeß der Bildung zu erfassen erlaubt - die s o z i a l ö k o n o m i s c h e n Determinanten jedoch nicht mehr historisch-konkret und in ihrer Vermittlung mit den individuellen Interessen und Bedürfnissen des - sozialökonomisch-konkreten - Individuums erfaßt. Erziehungswissenschaftliche Positionen, die auf eine inhaltliche wissenschaftliche Begründbarkeit von l e g i t i m e n Bildungszielen insistieren, aber die inhaltliche Bestimmung an den Interessen eines sozialökonomisch abstrakten Individuums festmachen, könnten diese Funktion erfüllen.

Solche kritischen Curriculumtheorien wären jedoch gleichzeitig "ambivalenter", da ihre konsequente Umdeutung durch die antilegitimatorischen Kräfte eher möglich wäre als die der systemimmanenten Curriculumtheorien. Wir interpretieren die curriculumtheoretischen Positionen von Meyer, Blankertz u.a., die sich als antilegitimatorische Gegenpositionen zu den systemimmanenten Curriculumtheorien verstehen, als Legitimationsstrategien, die unter bestimmten Legitimationsbedingungen eingesetzt werden, wenn auch - so lautet unsere These - ihr Einsatz mit größeren antilegitimatorischen Risiken belastet wäre.

Kritische Curriculumtheorie, so lautet nun unsere These, ist als eine solche kritische Legitimationsstrategie identifizierbar. Wir möchten die These formulieren, daß sich

der legitimatorisch nutzbare Charakter der kritischen Curriculumtheorie aus dem Verlust einer i n h a l t l i c h e n Fassung des Bildungs- und Legitimationsproblems ergibt. Sie kann die stofflichen und sozialen Bestimmungsmomente der Bildung und ihrer Aneignung bzw. Vermittlung nicht mehr historisch-konkret und inhaltlich begründen. Zum Beleg dieser Aussage werden wir im folgenden auf die Grundposition bei H. Blankertz eingehen. Blankertz schreibt im Zusammenhang mit einer Begründung für das Kollegstufenmodell:

> "Ein eindeutiger Kanon von Inhalten, der die Gebildetheit der Person umschreibt und dementsprechend dann für alle der Bildung verpflichteten Schulen maßgeblich sein müßte, wäre abhängig von einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung, wäre abhängig von einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang und wäre abhängig von einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung. D i e s e V o r a u s s e t z u n g e n s i n d f ü r u n s n i c h t g e g e b e n; (Herv.von mir; P.D.)..."[342]

Und nun fährt Blankertz w.u. fort:

> "Sind keine Inhalte denkbar, denen schon als solchen das Prädikat der allgemeinen Menschenbildung oder ihrer Förderung zukommt, so lassen sich doch a l l g e m e i n e L e r n z i e l e (Herv. von mir; P.D.) identifizieren, also Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten, die pädagogisch mit Vorrang erstrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit des Menschen bezeichnen und diese Funktionstüchtigkeit zugleich im Interesse d e s S u b j e k t s (Herv. von mir; P.D.) transzendieren."[343]

Nun ist das weitere Programm, bis hin zum "Strukturgitterkonzept" als dem eigenen Anspruch nach legitimierte wissenschaftliche Alternative zur Bestimmung konkreter Lernziele, -inhalte und -methoden, vorgezeichnet: die "kritische Funktion der allgemeinen Lernziele", die an der obersten "Norm" der "Mündigkeit der Subjekte" orientiert ist, gilt als oberstes, allgemeines pädagogisches und methodologisches Prinzip, mit Hilfe dessen die Transfor-

mation von fachwissenschaftlichen Kategorien, Erkenntnissen usw. in Lerninhalte vollzogen werden soll. Die methodologische Leitfrage ist dabei von einem Dualismus von Naturbeherrschung und Beherrschung der sozialen Beziehungen und der diesen Bereichen jeweils zugeschriebenen Erkenntnisprinzipien geprägt, der mit der abstrakten Subjektbestimmung einhergeht. Dies wird wiederum in einem Zitat von Blankertz im gleichen Aufsatz deutlich:

> Das Subjekt "hat ...nunmehr die Dimension der Kritik zu entfalten, der politischen Kritik von Wissenschaft und Technologie als Instrumenten gesellschaftlicher Herrschaft."[344]

Unmittelbar sind die Prinzipien der kritischen Curriculumtheorie immer gegen rigide positivistische methodologische Positionen gerichtet, besonders gegen deren Kernaussage von der Unmöglichkeit einer wissenschaftlichen Begründung von "Wertaussagen" (im Gegensatz zu "Tatsachenaussagen"). Die kritische Curriculumtheorie hält an der wissenschaftlichen Begründbarkeit von gesellschaftlichen Werten, Normen und der wissenschaftlichen Infragestellung von Herrschaftsansprüchen fest - s i e g i b t d i e e i n h e i t l i c h e u n d i n h a l t l i c h e B e g r ü n d u n g d a f ü r j e d o c h a u f .[345] Blankertz begründet dies mit dem Verlust eines einheitlichen gesellschaftlichen Konsensus - damit weicht die inhaltliche Begründung für gesellschaftliche Normen usw. einer abstrakten (individuelle Mündigkeit des Subjekts) und formalen, letztlich verfahrensmäßigen (Diskursprinzip). Die auf der gesellschaftstheoretischen und persönlichkeitstheoretischen ("Subjekt") sowie methodologischen Ebene postulierten Grundsätze werden nun direkt auf die curriculumtheoretische Ebene übertragen, und zwar wiederum nur auf der "Zielebene": die Perspektive verschiebt sich von der "Norm-" auf die "Zielebene" und von dort auf die

"Inhaltsebene". Die "kritische" bleibt damit (und unter diesem Gesichtspunkt durchaus in Parallele mit der "Verfahrenslegitimation") "lernzielorientierte" Curriculumtheorie. Sie bezieht zwar die gesellschaftlich-sozialen und politischen Momente bei der Bestimmung von curricularen Zielen, Inhalten und Methoden mit ein und versucht einen einheitlichen "inhaltlichen" wissenschaftlichen Bezugsrahmen dabei zu gewinnen, kann jedoch u.E. die Einheitlichkeit nur unter Verlust der Inhaltlichkeit erreiche da ihm die historisch-konkrete Bestimmung des sozialen Subjekts, das eine solche einheitliche und inhaltliche Bestimmung von "Natur" - "Gesellschaft" - "Wissenschaft" ermöglichen würde - des Produzenten-nicht gelingt.[346]

Eine Ambivalzenz der kritischen Curriculumtheorie in ihrer legitimatorischen Funktion wäre nach unserem Modell daraus zu folgern, daß eine kritische Einstellung zu gesellschaftlichen Herrschaftsanforderungen an das Individuum als ein grundsätzliches allgemeines Bildungsziel begründet wird. Daß eine Konkretisierung dieses Ziels in antilegitimatorische Richtung - wenn auch nicht innerhalb dieses Ansatzes systematisch begründbar, aber doch - relativ leicht möglich ist, zeigt wiederum ein Zitat von Blankertz:

> "Eine produktive Anwendung des erneut freigelegten humanistischen Begründungszusammenhanges kann vielmehr nur umgekehrt darin liegen, mit den Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse auch die Kapitalismuskritik im Unterricht zu thematisieren."[347]

Das Ausweichen der kritischen Curriculumtheorie in eine lernzielorientierte Konzeption führt schließlich zu einer Fehleinschätzung des legitimatorischen Charakters des Strukturansatzes. Weil die kritische Curriculumtheorie die Aneignung eines hohen theoretischen Wissens zur Beherrschung der stofflichen Anforderungen der Produktion durch den Produzenten einseitig unter das Verdikt des "sozialtechnologischen" Erkenntnisinteresses stellt, kann

sie die positive Bedeutung des Strukturansatzes für den Produzenten nicht mehr adäquat bestimmen. Sie vermag nicht zu erkennen, daß die Ausstattung des Produzenten mit einer hohen stofflichen Handlungskompetenz diesen nicht bewußtseinsmäßig an das spätkapitalistische System bindet, sondern, im Gegenteil, den Widerspruch zwischen der Fähigkeit zur stofflichen B e h e r r s c h u n g der Natur und der U n t e r w e r f u n g unter die sozialökonomischen Verhältnisse der Produktion erst voll zur Geltung bringt. Die kritische Curriculumtheorie landet in der abstrakten "Aufklärung" des Individuums über seine sozialen Beziehungen, die sich schon immer gegenüber sozialökonomischen Strukturen als machtlos erwiesen hat. Der Strukturansatz hingegen, der zwar ebenfalls die sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten des Spätkapitalismus nicht begreift, geht von der Einheit (und nicht Dualität) von stofflicher Naturbeherrschung und wissenschaftlicher Bildung des abstrakten Individuums aus und schlägt sich somit auf die Seite des "Materialismus" der Produktivkräfte. Eine antilegitimatorische Curriculumtheorie dagegen hätte den "Materialismus" des Strukturansatzes mit der "idealistischen" sozialen Vernunft der kritischen Curriculumtheorie auf der Basis einer B i l d u n g s t h e o r i e d e s P r o d u z e n t e n zu verbinden.[348]

4. Über die Verwendungsmöglichkeiten unterschiedlicher curriculumtheoretischer Entwürfe hinsichtlich ihrer legitimatorischen Valenz

Im letzten Kapitel haben wir unsere Thesen über die Herausbildung unterschiedlicher curriculumtheoretischer Ansätze im Spätkapitalismus als Reaktion auf das verschärfte Legitimationsproblem entwickelt. Das Legitimationsproblem hat sich nach unserem Modell durch die Notwendigkeit vergrößert, dem Produzenten und damit auch dem Schüler als zukünftigem Produzenten mit höherem theoretischem Wissen und höheren Fähigkeiten zur Beherrschung der stofflichen Anforderungen des modernen Produktionsprozesses auszustatten. Wir vertraten die These, daß die Aneignung einer w i s s e n s c h a f t l i c h e n B i l d u n g durch alle Schüler durch die stofflichen Erfordernisse der Entwicklung der Produktion ermöglicht und gefordert würde, eine Möglichkeit und Forderung, die in unaufhebbarem Widerspruch zu den spätkapitalistischen sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten stünde. Wir hatten die Herausbildung unterschiedlicher Typen von curriculumtheoretischen L e g i t i m a t i o n s s t r a t e g i e n als Antworten auf dieses verschärfte L e g i t i m a t i o n s p r o b l e m interpretiert und die Notwendigkeit betont, um zu einer richtigen methodologischen Erfassung des Legitimationsproblems zu gelangen, beide Seiten, die q u a l i f i k a t o r i s c h e n und l e g i t i m a t o r i s c h e n Anforderungen an die Bildung des Produzenten im Spätkapitalismus bei der Interpretation der legitimatorischen Funktion von Curriculumtheorien zu berücksichtigen. Von dieser methodologischen Orientierungsgrundlage ausgehend gelangten wir zu dem Schluß, daß sich eine merkwürdige Asymmetrie bei der Entwicklung von curriculumtheoretischen Legitimationsstrategien (soweit die bisherige Entwicklung besonders in der BRD übersehen werden kann) ergeben hat:
Zum einen hat sich auf seiten der "systemimmanenten" Stra-

tegien eine "rigide", behavioristische, "sozialtechnologische" oder ähnlich bezeichnete Richtung entwickelt, die den theoretischen Qualifikationsanforderungen an die Bildung des zukünftigen Produzenten in relativ geringerem Maße Rechnung tragen kann als eine zweite Variante, der Strukturansatz. Beide Varianten tragen den sozialen Determinanten des Bildungsproblems, seinen strukturellen und prozessualen Komponenten, ungenügend Rechnung. Auf der anderen Seite hat sich - in Kontraposition zu den "systemimmanenten" Strategien - eine kritische Legitimationsstrategie entwickelt, die auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Lösung und Berücksichtigung der s o z i a l e n Determinanten, besonders des Legitimationsproblems bei der Entwicklung und Begründung von strukturellen und prozessualen Bildungszielen, -inhalten und -methoden verweist. Diese dringt jedoch nicht bis zum sozial ö k o n o m i s c h e n Kern der Legitimationsproblematik vor, verbleibt letztlich in abstrakter sozialkritischer Position und k a n n deshalb auch als Legitimationsstrategie eingesetzt werden. Mit der Frage nach den gesellschafts- und bildungs p o l i t i s c h e n Legitimations b e d i n g u n g e n, die zum Einsatz der einen oder anderen curricularen Legitimationsstrategie (oder Kombinationen dieser) führt, wurde das dritte Kapitel abgeschlossen.

Von hier aus läßt sich das allgemeine Erkenntnisinteresse für das vierte Kapitel formulieren und die Vorgehensweise entfalten. Am Beispiel von neueren Entwicklungstendenzen in der BRD seit Ende der 60er Jahre in bezug auf geplante und realisierte Veränderungen der curricularen Qualität der Bildung (immer betrachtet unter dem Gesichtspunkt der Einheit und Widersprüchlichkeit von qualifikatorischen und legitimatorischen Elementen) sind die charakteristischen Entwicklungslinien herauszuarbeiten (s. Gliederungspunkt 4.1.). Sodann fragen wir nach dem (geplanten oder realisierten) E i n s a t z von curriculum t h e o r e t i s c h e n Ansätzen im Rahmen der curricularen

Bildungsreform (s. Gliederungspunkt 4.2.). Nun ist der Ausgangspunkt für die Bearbeitung der zentralen Frage erreicht, ob und wenn ja mit welchen gesellschafts- und bildungspolitischen Legitimations b e d i n g u n g e n der Einsatz von curriculumtheoretischen Ansätzen als Legitimationsstrategie zu erklären, in welcher Weise das Legitimations d i l e m m a zu identifizieren ist und welche zukünftigen Entwicklungstendenzen hierbei abzusehen sind (s. Gliederungspunkt 4.3.). Schließlich wäre daraufhin abschließend einzugehen auf die Frage der Notwendigkeit des Legitimationsdilemmas und die konkreten Möglichkeiten und Aufgaben einer sich als antilegitimatorisch verstehenden Curriculumtheorie (s. Gliederungspunkt 4.4.).

Diese Skizze des allgemeinen Erkenntnisinteresses und der Vorgehensweise im 4. Kapitel wollen wir nun ergänzen durch einige Spezifizierungen und Abgrenzungen. Beginnen wir mit einem methodologischen Problem einer jeden konkreten Untersuchung; es besteht in der Schwierigkeit, empirisch vorfindliche Erscheinungsformen theoretisch adäquat zu interpretieren, d.h. den inneren Zusammenhang dieser Erscheinungsformen aufzufinden und ihre Entwicklungstendenzen aufzuspüren.[349] Dies muß in bezug auf spätkapitalistische Phänomene der Bildung, die am Beispiel der BRD untersucht werden, aus mehreren Gründen verstärkt gelten. Erstens setzen sich die Höherqualifizierungstendenzen im Spätkapitalismus nur in widersprüchlicher Form durch[350]; diese Widersprüchlichkeit in der Erscheinungsform wird noch verstärkt durch die föderalistische Struktur des Bildungswesens in der BRD.[351] Zweitens befindet sich die curriculare Reform der Bildung in der BRD erst am Anfang[352], wenn auch nicht übersehen werden darf, daß punktuelle Veränderungen bereits seit längerer Zeit stattgefunden haben.[353] Drittens gibt es unseres Wissens bisher keine systematische wissenschaftliche Erfassung und Aufarbeitung der Reform der strukturellen und prozessualen Qualitäten der Volks- bzw. Hauptschulbildung in der BRD.[354] Diese Faktoren unterstreichen den notwendig thesenhaften Charakter unserer Ausführungen.

Es ist weiterhin auf Eingrenzungen des untersuchten Erkenntnisgegenstandes hinzuweisen. Wir beschränken uns auf die Untersuchung der Entwicklungen im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens, insbesondere der Sekundarstufe I (bis zum neunten oder zehnten Schuljahr), weil dort die Mehrzahl der zukünftigen Produzenten ihre vorberufliche Bildung vermittelt bekommt.[355] Innerhalb dieses Bereichs konzentrieren wir uns auf die Entwicklungstendenzen im Bereich der Hauptschule[356] (7.-9. bzw. 10. Schülerjahrgang), da dort immer noch die Mehrzahl der Schüler, die nach dem 9. oder 10.Schuljahr in die Berufstätigkeit übergeht, ausgebildet wird und sich zur Reform dieses Schultyps am meisten relativ leicht zugängliches Material findet.[357] In einigen Reformaspekten (z.B. bei der Gesamtschuldiskussion) werden Charakteristika anderer Schultypen einbezogen. Wir unterstellen dabei, daß sich an den wesentlichen Aussagen bei Einbeziehung der Situation anderer nicht gymnasialer Schultypen der Sekundarstufe I (Gesamtschule, Realschule) nichts ändern wird.[358]

Bei unserer Untersuchung der Reformtendenzen im Bereich der Hauptschule beschränken wir uns hauptsächlich auf die "innere" (curriculare) - in Abgrenzung zur "äußeren", d.h. schulorganisatorischen - Dimension, wobei wir uns bewußt sind, daß in die curricularen Qualitäten jedoch bereits schulorganisatorische und -politische Entscheidungen im vorhinein eingegangen sind, nämlich die Entscheidung für die Schulform der Hauptschule (und nicht etwa für die Gesamtschule). Wir sind der Meinung, daß innere und äußere Dimensionen der Lehrplan- oder Curriculumreform eng zusammenhängen, weil es sich dabei nur um unterschiedliche Konkretionsebenen der allgemeinen Bildungsziele handelt. An einem Beispiel verdeutlicht heißt das etwa: das allgemeine Bildungsziel einer einheitlichen Bildung für den zukünftigen Produzenten wird bereits durch das äußere, schulorganisatorische Datum unterschiedlicher Schulformen vordeterminiert und hat prägende Wirkung auf die inneren Charakteristika (Lehrpläne) der einzelnen Schulformen.

Besonders bei der Behandlung allgemeiner Bildungsziele bei der Lehrplanreform der Hauptschule in der BRD wird die innere Dimension daher um die äußere zu ergänzen sein.

Bei der Heranziehung von Materialien beziehen wir uns vor allem auf Lehrplandokumente oder sonstige offizielle Äußerungen der Schulverwaltungen der Bundesländer oder wissenschaftspolitischer Organisationen (Bildungsrat und Vorläufer, Kultusministerkonferenz, Kommissionen, Institutionen), wobei auf eine vollständige Erfassung verzichtet werden muß.

Schließlich ist die Konzentration auf die Curriculumreform in Bayern und Nordrhein-Westfalen zu nennen, die wir als exemplarisch für das Vorgehen in CDU/CSU- und SPD/FDP-regierten Ländern in der Curriculumreform betrachten. Eine solche Annahme mag anfechtbar sein - bis zum Nachweis ihrer Falschheit halten wir sie aufrecht.[359] Die Gegenüberstellung der Entwicklung in beiden Ländern hat den Sinn, dadurch die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten der Reformstrategien der Parteien herauszuarbeiten. Insofern bietet die historische Besonderheit des föderalistischen Bildungssystems der BRD in Hinblick auf die Prüfung unserer Thesen einen Vorteil. Als Indikatoren für die Untersuchung der Qualität der Hauptschulbildung und der verwendeten Legitimationsstrategien verwenden wir auf der strukturellen Bildungsebene die kodifizierten und von den Kultusverwaltungen interpretierten allgemeinen Bildungsziele. Diese sind zu untersuchen im Hinblick auf ihr theoretisch-qualifikatorisches Niveau (in stofflicher Hinsicht) und ihre legitimatorische Qualität (in sozialökonomischer Hinsicht). Unter dem Inhaltsaspekt interessiert uns die Verwendung legitimatorischer Gesellschaftstheorien, insbesondere deren Begründung der politischen und der sozialökonomischen Legitimität der Gesellschaftsordnung der BRD. Wir gehen dabei davon aus, daß diese Theorien (oder Bruchstücke, Elemente davon) in dreifacher Hinsicht Relevanz besitzen: erstens als legitimato-

rischer "Orientierungsrahmen" für die Beteiligten an der Curriculumreform und an der Steuerung des Unterrichts, zweitens als legitimatorischer theoretischer Bildungsinhalt des zukünftigen Produzenten und drittens als ein Zielpunkt für die prozessualen Ziele, Inhalte und Methoden.

Die prozessualen Ziele, Inhalte und Methoden werden nur insoweit in die Betrachtung einbezogen, als aus den Dokumenten usw. ersichtlich wird, welcher curriculumtheoretische Ansatz bei ihrer Bestimmung Verwendung findet bzw. einzusetzen geplant ist.

4.1. Tendenzen und Ergebnisse der Lehrplanreform in Bayern und Nordrhein-Westfalen

Gemäß den vorhergehenden Erläuterungen geht es im folgenden Abschnitt darum, anhand der Analyse curricularer Reformtendenzen (Ziele, Inhalte und Methoden) und ihrer Begründung durch die Kultusverwaltungen in den Ländern Bayern und Nordrhein-Westfalen ab Ende der 60er Jahre zu erschließen, mit Hilfe welcher Strategien den qualifikatorischen und legitimatorischen Anforderungen an die Bildung des zukünftigen Produzenten Rechnung zu tragen versucht wird. Es wird dabei so verfahren, daß von den Darstellungen und Begründungen der allgemeinen strukturellen Bildungsziele zu den konkreteren und prozessualen fortgeschritten wird.

In Bayern wurde 1970 der Entwurf für einen neuen Lehrplan für die Hauptschule veröffentlicht[360], in Nordrhein-Westfalen 1973.[361] Während beide nach herkömmlicher Art verfertigt sind (Angabe von allgemeinen Bildungszielen und Stoffkatalogen), wurde in Nordrhein-Westfalen der Lehrplan durch Rahmenrichtlinien für den politischen Unterricht ergänzt[362], die "lernzielorientiert" verfaßt sind. Sie wurden für die 9. Klassen schulformübergreifend im Schuljahr 1973/74 zur Erprobung eingeführt.[363] In Bayern

wird an der Erarbeitung neuer lernzielorientierter "curricularer" Lehrpläne für die Hauptschule gearbeitet.[364]

In beiden Ländern wird gegen Ende der 60er Jahre formuliert, daß die bisherigen Formen und Inhalte der Bildung in der Oberstufe der Sekundarstufe I den gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr genügen. Es werden in erster Linie als Ursache dafür die erhöhten stofflichen Anforderungen der Produktion genannt, die eine "volkstümliche Bildung", wie sie bisher dem Volksschüler vermittelt wurde, nicht mehr erlaube.[365] Als zweites wird auf die sozialen Anforderungen an den Schüler als zukünftigen Erwachsenen verwiesen.[366] Während in Nordrhein-Westfalen die beiden Anforderungsmomente in dem Gesellschaftsbild der demokratisch-pluralen Industriegesellschaft als übergreifendem theoretischen Konstrukt vermittelt werden, ist das Gesellschaftsbild in Bayern etwas weniger griffig verkürzt dargestellt. Dort ist die Rede von der "modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt", von "Staat und Gesellschaft" von "Ordnungen und Konflikten".[367]

Als allgemeine Bildungsziele werden in beiden Ländern eine Bewältigung der konkreten Lebensanforderungen (in stofflicher Hinsicht) genannt, d.h. es wird eine höhere theoretische Qualifikation des Schülers angestrebt[368], die sich jedoch noch von derjenigen etwa des Gymnasiasten und Realschülers niveaumäßig unterscheidet, mehr praxisbezogen ist.[369] In bezug auf die sozialen Bildungsziele ergeben sich Unterschiede: während in Bayern eher an eine verantwortungsbewußte Einordnung des Individuums in die sozialen Zusammenhänge gedacht ist[370] (dabei sind noch Anklänge an die Konzeption der Jugendschule zu vermerken[371]), wird in Nordrhein-Westfalen mehr das Ziel der individuellen Mündigkeit und die Fähigkeit zur verändernden Gestaltung der sozialen und wirtschaftlichen Wirklichkeit betont.[372] Dieses "Lernziel" wird besonders in den Rahmenrichtlinien für den politischen Unterricht betont und konkretisiert.[373] Der Vergleich der allgemeinen Bildungsziele und Begründungen dafür in bezug auf die Hauptschule

muß ergänzt werden, da sie den unterschiedlichen Stellenwert dieses Schultyps innerhalb des gesamten Schulsystems und seine Entwicklung nicht genügend reflektiert. In Bayern ist - abgesehen von wenigen Gesamtschulen als Versuchsschulen - die Hauptschule im dreigliedrigen Schulsystem eingeordnet[374], während in Nordrhein-Westfalen seit Ende der 60er Jahre die Gesamtschule zwar nicht zur Regelschule geworden ist, aber einen größeren quantitativen Stellenwert in der Schulentwicklung besitzt.[375] Mit der Gesamtschulkonzeption wird kein Schultyp im Sinne einer Einheitsschule[376] geplant, jedoch ist eine weitaus größere Integration und Durchlässigkeit des Schulsystems und eine weitaus intensivere Förderung aller Schüler in diesem System beabsichtigt. Die bildungspolitische Diskussion um eine Reform der Bildung hat sich - gefördert durch die Vorstellungen der sozialdemokratischen Regierungskoalition gegen Ende der 60er Jahre auf die Einführung der Gesamtschule als Regelschule konzentriert.[377] In den SPD (bzw. SPD/FDP)-regierten Bundesländern wurden zahlreiche Schulversuche mit der Gesamtschule unternommen, während die CDU/CSU-regierten Länder für eine Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems und eine vorsichtige Lockerung der Übergänge eintraten. In der ersten Hälfte der 70er Jahre wird die Gesamtschulentwicklung in den SPD/FDP-regierten Ländern gebremst.[378] In der Zwischenzeit hatte sich das starke Engagement der an Gesamtschulen tätigen Lehrerschaft in Nordrhein-Westfalen im Entwurf von Unterrichtseinheiten und Lehrplänen ausgewirkt, die die sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten stärker berücksichtigten, als dem Konzept der "demokratischen Industriegesellschaft" entsprach (vgl. den Rahmenlehrplan für den Lernbereich Gesellschaft/Politik an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen), was zu Auseinandersetzungen mit der Administration führte.[379] Ist nun auf der einen Seite in den 70er Jahren für die Entwicklung in allen Bundesländern abzusehen, daß die Hauptschule ein relevanter Bestandteil der vorberuflichen Bildung für den zukünftigen Produzenten

in quantitativer Hinsicht sein wird, so ist gleichzeitig eine Verlagerung der Reform von der Entwicklung allgemeiner Zielsetzungen und schulorganisatorischer Entscheidungen auf die "inneren" Aspekte, d.h. auf die Konkretisierung der curricularen Merkmale zu verzeichnen. Dies zeigt sich sowohl in der Produktion neuer Curricula als auch im organisierten Rückgriff auf die Wissenschaft, d.h. die Curriculumforschung. Diese Tendenzen sollen nun in Bayern und Nordrhein-Westfalen verglichen werden.

Einig ist man sich in beiden Bundesländern, daß die bisherige Form der Lehrpläne, die nur in Inhaltskatalogen und allgemeinen Richtlinien bestand, als curriculare Vorgabe für die Vermittlung einer höheren theoretischen Bildung im Unterricht unzureichend sei.[380] Als Alternative werden sogenannte "lernzielorientierte Lehrpläne" (in Bayern "curriculare Lehrpläne")genannt[381]) befürwortet und entwickelt.[382] Diese Lehrpläne haben den Zweck, prozessuale Lernziele, -inhalte und -methoden sowie Kontrollverfahren in den Lehrplänen auszuweisen. (Diese sollen durch weitere Hilfen für den Lehrer ergänzt werden.) Zwar wurden für die Hauptschulen in Bayern bisher noch keine curricularen Lehrpläne vorgelegt, jedoch ist die Grundkonzeption bei Westphalen dargestellt. In Bayern gehen die Vorstellungen demnach dahin, die Lernziele als Leit-, Richt-, Grob- und Feinziele darzustellen und die Richt- und Grobziele verbindlich vorzugeben, die Wahl der geeigneten Feinziele und die Wahl aus vorgeschlagenen Unterrichtskontrollen dem Lehrer zu überlassen.[383] Die Lernziele werden in kognitive, psychomotorische und affektive und jeweils in unterschiedliche Stufen eingeteilt.[384] Über die theoretischen Zusammenhänge, die zwischen den Lernzielen oder Lernzielklassen bestehen, werden keine nähere Ausführungen gemacht. Der Lerninhalt wird als "thematische Abgrenzung eines bestimmten Bereichs, aus dem Lernerfahrungen für das gewünschte Lernziel gewonnen werden sollen"[385], definiert und in den Lehrplänen in bestimmten Fächern festgelegt oder zur Wahl gestellt. Schließlich

sollen noch Verfahren (Lernorganisation, Methodik, Medien, Zeitplanung) und Lernzielkontrollen angegeben werden.[386]

In Nordrhein-Westfalen sind unterschiedliche Entwicklungen sichtbar. In einem vom Kultusministerium einberufenen Arbeitskreis zur Lernzielproblematik kommt man in einem Teil der Beiträge den taxonomischen Vorschlägen zur Lernzielfindung und -vorgabe nahe[387], während für den naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich eher ein inhaltsbezogener Ansatz bevorzugt wird.[388] Im Lehrplan für die Hauptschule von 1973 sind die Lernziele vorwiegend "als lernbereichsbezogene Ziele mittlerer Reichweite" formuliert. Neben den "Sachinformationen" sind auch die "zu den Zielen führenden Operationen gekennzeichnet".[389] Damit soll auch die Lernkontrolle erleichtert werden. Allerdings wird weniger als in der bayerischen Konzeption die Rolle der Kontrolle und Operationalisierung betont.[390] Die Lerninhalte sollen nicht starr festgelegt werden, sondern relativ frei bestimmbar sein.[391] In den schulformübergreifenden Rahmenrichtlinien für den politischen Unterricht der Schörken-Kommission werden die allgemeineren curriculumtheoretischen Positionen, von denen die Kommission ausging, präzisiert dargestellt. Im wesentlichen sind es die Positionen der kritischen Curriculumtheorie (Strukturgitter für den Politischen Unterricht von Blankertz/Thoma), die übernommen werden.[392] Es handelt sich um einen kritischen lernzielorientierten Ansatz, der sich als Gegenkonzeption zu deduktionistischen und sozialtechnologischen lernzielorientierten Ansätzen versteht. Im Gegensatz zum Ansatz von Robinsohn soll nicht die Analyse der Situationen "Ausgangspunkt der curricularen Ableitung" sein[393]; diese müßten vielmehr durch die wissenschaftliche Analyse kritisch untersucht und dabei die Kontingenz und der Interessenkontext der Lebenssituationen aufgedeckt und auf das didaktische Leitziel der Mündigkeit des Individuums hin bezogen werden.[394] Wissenschaftliche Analyse soll die gesellschaftlichen Anforderungen sozusagen für die selbständige Entscheidung des Individumms "aufbereiten". Diese

Curriculumstrategie unterscheide sich von Verfahrenslegitimationen dadurch, daß die "Normentscheidung in das Verfahren (i.O. gesp.) und nicht in die Instanzen verlegt wurde."[395] Zwar bezieht sich dieser Ansatz auch auf die Prämissen des Grundgesetzes als Ausgangspunkt für die Ziele und Inhalte eines politischen Unterrichts, jedoch betont man die unterschiedlichen Interpretations- und Konkretionsmöglichkeiten dieser Prämissen und den Bezug auf das Erziehungsziel der mündigen Entscheidung des Individuums[396], während man in Bayern eher von der Postulierung eines wenn nicht deduktiven, so doch engeren Zusammenhanges von verfassungsmäßigen und staatlich gesetzter obersten Zielen und Unterrichtszielen und -inhalten ausgeht.

In beiden Bundesländern wird der zunehmende Einsatz von Curriculumforschung in seiner Notwendigkeit erkannt und seine systematische Einbeziehung in den Lehrplanerstellungsprozeß befürwortet.[397] Während man dabei in Bayern ein zentralistisches Modell (Staatsinstitute) befürwortet, geht man in Nordrhein-Westfalen von einem Kommissions-Modell aus (Heranziehung von universitären und außeruniversitären Forschungsinstitutionen[398]). Außerdem ist eine unterschiedlich starke Akzentuierung des Partizipationsgrades der Lehrerschaft zu erkennen.[399]

4.2. Widerspiegelung der curriculumtheoretischen Diskussion in der gegenwärtigen Lehrplanreform

Wir haben im vorhergehenden Abschnitt versucht, die wesentlichen geplanten und/oder realisierten Veränderungstendenzen der Qualitäten der Bildungsvermittlung in der Hauptschule, exemplarisch dokumentiert anhand der Länder Bayern und Nordrhein-Westfalen, seit Ende der 60er Jahre zu skizzieren. Dabei interpretierten wir die curricularen Veränderungstendenzen unter dem Gesichtswinkel der qualifikatorischen und legitimatorischen Qualitäten. Im folgenden

wird es darum gehen, das Fazit aus diesen Entwicklungstendenzen in Hinblick auf die Frage zu ziehen, in welcher Weise sich die curriculumtheoretische Diskussion und die dabei eingenommenen unterschiedlichen Positionen bezüglich des Legitimationsproblems in diesen Tendenzen wiederfinden. Konkreter ausgedrückt: Läßt sich bei der Curriculumreform in Bayern und Nordrhein-Westfalen die Heranziehung unterschiedlicher curriculumtheoretischer Positionen oder Legitimationsstrategien für die beabsichtigte oder realisierte Curriculumreform erkennen? Es soll zunächst die Interpretation dieses Sachverhalts, wie sie von seiten der kritischen Curriculumtheorie (H. Meyer, J. Raschert) vorgenommen wurde, vorgetragen werden, um daraufhin unsere Interpretation vorzustellen.

H. Meyer bestimmt "die lernzielorientierte Curriculumentwicklung (i.O. gesp.), wie sie etwa von Möller (1969) und Flechsig/Haller (1973) vertreten wird" als "die für die Curriculumpraxis der BRD folgenreichste Fassung des Lernziel/Lerninhaltsproblems".[400] Meyer sieht dabei letzteren Ansatz ("Verfahrenslegitimation" - der Möllersche Ansatz wird als eigentlich überholte "normative Legitimation" bezeichnet) als die perspektivisch sich in modernen Gesellschaften durchsetzende Legitimationsstrategie an.[401] Meyer vermerkt einen "'Siegeszug' lernzielorientierter Curriculumentwicklung" in allen Bundesländern, wobei höchst "divergierende curriculumtheoretische und -praktische Auffassungen ...sich innerhalb dieses Konzepts (artikulieren)".[402] Er bezieht in diese Aussage alle Bundesländer mit ein:

> "So sind z.B. vom Kultusminister in Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1968 bis 1974 ungefähr Neunzehntel aller Lehrpläne sämtlicher Schulstufen und -typen durch lernzielorientierte Richtlinien und Lehrpläne ersetzt worden; in den übrigen Bundesländern von Bremen bis Bayern sieht es kaum anders aus."[403]

Diese Aussage hat sich bei unserer Untersuchung der curricularen Reformtendenzen der Hauptschule bestätigt. Seine

Aussage bezüglich der Dominanz der curriculumtheoretischen Verfahrenslegitimation ist u.E. jedoch zumindest einseitig, mußten wir doch feststellen, daß auch das von Meyer vertretene theoretische Curriculummodell in Nordrhein-Westfalen in der Lehrplanreform der Hauptschule Verwendung findet (s. Schörken-Kommission). Es steht damit die Frage zur Beantwortung an, wie der Einsatz der kritischen Curriculumtheorie selbst zu erklären ist. Bei Meyer findet sich darauf keine befriedigende Antwort.[404]

Zu einer etwas anderen Interpretation der curricularen Entwicklungstendenzen und des Einsatzes von Curriculumtheorien als Legitimationsstrategien in der BRD als Meyer kommt J. Raschert, der in wesentlichen Positionen dem Lager einer kritischen Curriculumtheorie zuzuordnen ist.[405]

Er geht davon aus, daß der Strukturansatz "auch für die Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik in der nächsten Zeit bestimmend sein" wird.[406] Er begründet dies mit "der Möglichkeit, auf seiner Basis relativ eindeutig und ohne umfassende Begründungsprobleme eine allgemein als 'Modernisierung' akzeptierte Reform von Bildungsinhalten zu leisten. Diese Möglichkeit wird ihm (dem Strukturansatz; P.D.) eine Dominanz in der Entwicklungsarbeit sowohl der traditionellen wie der Versuchsschulen sichern."[407] Er stellt fest, daß in der Bundesrepublik "wissenschaftliche Curriculumrevision" bisher noch "weitgehend ein theoretischer Anspruch geblieben" sei[408] und schätzt die Praxis der Lehrplanreform in bezug auf die Realisierung solcher Ansätze skeptisch ein: es "erfolgte ein Rückzug in eine kaum veränderte Konzeption der tradionellen Lehrplanreform einerseits und eine vage Hoffnung auf die Lehrerschaft als Träger der konkreten Curriculumentwicklung andererseits."[409] "Die Kultusministerien halten ...an dem Prinzip der inhaltlichen Regulation des Unterrichts durch Lehrpläne fest. ... Lehrpläne werden reformiert und modernisiert in einer p r i n z i p i e l l u n v e r ä n d e r t e n W e i s e (Herv. von mir; P.D.) nämlich im Rahmen gegebener Fächer und vorgegebener grund-

sätzlicher Ziele durch Fachkommissionen, die weitgehend aus bewährten Lehrern bestehen."[410] Raschert begründet die Diskrepanz zwischen Ansprüchen der Curriculumtheorie und Lehrplanreformpraxis mit Legitimationsschwächen[411], und seine Argumentation erweckt den Eindruck, als hätte sich in der Lehrplanrealität der BRD kaum etwas geändert. Gesellschaftlich-stoffliche Anforderungen der Produktion als eventuelle Ursachen für Reformanstrengungen zieht Raschert - unter Verweis auf Offe[412] - nicht in Betracht. Damit gelingt Raschert - ebenso wie den anderen Vertretern einer kritischen Curriculumtheorie - u.E. weder eine angemessene Einordnung des Strukturansatzes als Legitimationsstrategie, noch werden die empirisch erfaßbaren Lehrplanveränderungen in der BRD hinreichend berücksichtigt. Es ist an dieser Stelle nachdrücklich darauf zu verweisen, daß sich die Qualität der Bildung, die in der Hauptschule in den 70er Jahren in der BRD vermittelt wird, qualitativ in allen Aspekten - äußeren wie inneren, strukturellen und prozessualen - von der in den letzten Schuljahren der 8-jährigen Volksschule vermittelten Qualität in den 50-er und 60er Jahren unterscheidet. Es ist z.B. auf folgende Veränderungen zu verweisen, wie die Auflösung der mehrklassigen Schulen, der Verlängerung der Schulpflicht, die Einführung der Gemeinschaftsschule, die Veränderung des Fächerkanons und der Fachinhalte in sämtlichen Klassenstufen.

Nach unserer Fassung des Legitimationsproblems ist seine Verschärfung auf die Notwendigkeit zurückzuführen, den Produzenten mit erhöhten theoretischen Qualifikationen auszurüsten. Dies wird von den Vertretern einer kritischen Curriculumtheorie ausgeschlossen, wodurch sie ihr Hauptaugenmerk bei der Analyse der Curriculumreform in der BRD unter legitimatorischen Gesichtspunkten auf die Lernzielproblematik und besonders auf das Ableitungsproblem von Zielen im sozialen Bereich richten. Soweit die Betrachtung von "Höherqualifizierungstendenzen" in der Curriculumreform einbezogen wird, wird diese unter dem Manipulationsaspekt analysiert. Damit werden systematisch empirisch konstatierbare Anstrengungen zur Erhöhung des theoretischen Niveaus der Bildung des zukünftigen Produzenten aus der Analyse ausgeblendet. Schließlich kommt ihnen auch die Möglichkeit des Einsatzes

der kritischen Curriculumtheorie als Legitimationsstrategie nicht mehr in den Blick - jedenfalls steht eine Interpretation des Einsatzes der kritischen Curriculumtheorie bei der Lehrplanreform unter legitimatorischen Gesichtspunkten durch die Vertreter der kritischen Curriculumtheorie noch aus.

Wir wollen von unserer Sicht des Legitimationsproblems aus im folgenden eine Interpretation der Entwicklungstendenzen der Curriculumreform am Beispiel der Länder Bayern und Nordrhein-Westfalen und der Widerspiegelung der curriculumtheoretischen Diskussion versuchen.[413]

Einig sind sich beide Bundesländer darin, daß die stofflichen Anforderungen der Produktion eine - im Vergleich zufrüher - erhöhte theoretische Qualifikation des Hauptschülers erfordern, wodurch auch eine Erhöhung der wissenschaftlichen Qualität der Lehrpläne notwendig werde. Es wird vor allem die wissenschaftliche Bestimmung und die Kodifizierung der prozessualen Bildungsziele, -inhalte und -methoden befürwortet und vorangetrieben. Die Lehrpläne verstehen sich weiterhin als "lernzielorientiert", d.h. es wird davon ausgegangen, daß kein verbindlicher Inhaltskanon mehr, abgeleitet aus einer einheitlichen Bildungstheorie, vorgegeben werden könne, und man versucht die Inhalte über die Bestimmung der Lernziele (unterschiedlichen Abstraktionsgrades) zu entwickeln unter Heranziehung fachwissenschaftlicher Ergebnisse und der Analyse gesellschaftlicher Anforderungssituationen.

Unterschiedliche Auffassungen ergeben sich über das Ausmaß und die Realisierungsform der theoretischen Qualifikationen für die Hauptschüler und die Verwissenschaftlichung der Lehrpläne im Hinblick auf die H ö h e r q u a l i f i z i e r u n g. Es liegen zwar für den naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich bisher keine lernzielorientierten Lehrpläne für die Hauptschule vor (wenn man davon absieht, daß etwa im bayerischen Lehrplan die Rubriken "Lernziel" und "Begriffe" auftauchen[414]),

aber aufgrund der bisher veröffentlichten Gutachten und Dokumente kann vermutet werden, daß in Bayern eher mit taxonomischen Lernziel- und Inhaltsmodellen und behavioristisch orientierten Lerntheorien gearbeitet werden wird, während in Nordrhein-Westfalen eher die Anwendung des Strukturansatzes zu erwarten ist.

Auch in der Frage der Realisierungsformen der l e g i t i m a t o r i s c h e n A n f o r d e r u n g e n an die Bildung der Hauptschüler zeichnen sich Unterschiede ab. In Bayern verwendet man Legalitätsmodelle, um die Legitimität der obersten Ziele zu begründen, auf die hin die abgeleiteten Ziele (die nicht strikt deduziert werden) orientiert werden. Diese Strategie ist verbunden mit der Vorgabe von Gesellschaftsbildern, die als theoretische Inhalte vom Hauptschüler anzueignen sind, die im politischen Bereich die Legitimation der Gesellschaftsordnung durch Verfassungsnormen (die allerdings in konservativem Sinne interpretiert werden) und parlamentarische Verfahren und im wirtschaftlichen Bereich durch den Mechanismus der "sozialen Marktwirtschaft" begründen soll. Der Schüler soll lernen, sich in diese Zusammenhänge relativ kritiklos einzuordnen. In Nordrhein-Westfalen werden die obersten politischen Ziele ebenfalls durch Verfassungsgebote und durch die parlamentarische Entscheidung legitimiert, jedoch wird die legitimatorische Begründung der prozessualen Ziele ergänzt um das Ziel des mündigen, autonom und kritisch entscheidenden Individuums, das bereit ist, seine Interessen gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen begründet zu vertreten. Die sozialökonomische Legitimität wird ebenfalls durch den Rückgriff auf das Bild der "Sozialen Marktwirtschaft" begründet, allerdings nicht durchgehend. In den Richtlinien für den Politikunterricht fehlt eine solche Festlegung.[415] Als theoretisches Gesellschaftsbild, das implizit in den Lehrplänen auszumachen ist und das die sozialökonomische Legitimität der Gesellschaftsordnung begründen soll, fungiert das Bild der demokratischen Industriegesellschaft.

Wenn wir die Ergebnisse der Analyse der Entwicklungstendenzen in Bayern und Nordrhein-Westfalen für die BRD verallgemeinern, dann gelangen wir zu folgenden Thesen: Für CDU/CSU-regierten Länder ist eher eine restriktive systemimmanente Legitimationsstrategie in der Lehrplanreform typisch. Dies zeigt sich in der eindeutigen Verwendung von die spätkapitalistischen sozialökonomischen Verhältnisse positiv verteidigenden Gesellschaftstheorien ("soziale Marktwirtschaft" o.ä.) und legalistischen politischen Legitimationsmodellen (Legitimation durch parlamentarische Verfahren, staatliche Institutionen u.ä.m.).[416] Eine übergreifende Gesellschaftstheorie scheint allerdings noch zu fehlen.[417] Den qualifikatorischen höheren Anforderungen an die theoretische Bildung des zukünftigen Produzenten wird eher vorsichtig versucht Rechnung zu tragen (vgl. z.B. das Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem). Bei der Begründung und Formulierung der prozessualen Lernziele, -inhalte und -methoden wird auf behavioristische formal-klassifikatorische und operationalistische lernzielorientierte Curriculumtheorien zurückgegriffen. Die Lernziele im sozialwissenschaftlichen Bereich akzentuieren die Einpassung des Schülers in die gegebenen sozialökonomischen und politischen gesellschaftlichen Verhältnisse.

In SPD/FDP-regierten Ländern scheint man eher Gesellschaftstheorien nach dem Muster der "demokratischen Industriegesellschaft" als theoretische legitimatorische Bildungsinhalte in Anwendung zu bringen. Die politische Legitimität ist hierbei ebenfalls durch Berufung auf (parlamentarische und verfassungsmäßige) Institutionen gesichert, die sozialökonomische Legitimität der privaten Verwertungsgesetze wird grundsätzlich nicht in Frage gestellt, ihre möglichen negativen Auswirkungen auf die Interessen des Individuums und der Gesamtgesellschaft werden jedoch im Sinne ihrer Bändigung durch vermehrte staatliche Eingriffe kritisch thematisiert.[418] Die theoretischen Anforderungen an den zukünftigen Produzenten

werden eher im Sinne der Vermittlung einer einheitlichen Bildung umgesetzt (Orientierung am Konzept der 10-jährigen Sekundarstufe I). Auf der prozessualen Ebene greift man eher auf den inhaltsorientierten Strukturansatz (im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächerbereich) und den zielorientierten Ansatz einer kritischen Curriculumtheorie (im sozialwissenschaftlichen Fächerbereich) zurück. Im letzteren finden individual-kritische Bildungsziele Verwendung.

4.3. Die legitimatorische Valenz von Curriculumtheorien für unterschiedliche bildungspolitische Strategien

Im theoretischen Modell der vorliegenden Arbeit wurde der Einsatz von curriculumtheoretischen Legitimationsstrategien als Konsequenz des spätkapitalistischen Legitimationsproblems erklärt, d.h. aus der Notwendigkeit, den Schüler als zukünftigen Produzenten mit höheren theoretischen Kompetenzen auszustatten und gleichzeitig seine Einsicht in die sozialökonomischen Gesetzmäßigkeiten und Interessenzusammenhänge zu verhindern. Den Einsatz von systemimmanenten oder von kritischen Legitimationsstrategien hatten wir durch die Existenz unterschiedlicher gesellschafts- bzw. bildungspolitischer Legitimationsbedingungen zu erklären versucht. Wenn nun empirisch in verschiedenen Bundesländern der Einsatz unterschiedlicher curriculumtheoretischer Legitimationsstrategien zu beobachten ist, die die erhöhten theoretischen Anforderungen an die Bildung des zukünftigen Produzenten aufnehmen, dann wäre nun der Frage nachzugehen, welche unterschiedlichen politischen Legitimationsbedingungen in der BRD zu verzeichnen sind, die zu unterschiedlichen Realisationsformen der Höherqualifizierungsnotwendigkeiten führen. Um die erst in Ansätzen sichtbar werdenden curricularen Entwicklungstendenzen seit Ende der 60er Jahre nicht interpretatorisch überzustrapazieren, wollen wir den Blick dabei ausweiten auf die curriculare

und gesellschafts- sowie bildungspolitische Situation vor diesen Entwicklungstendenzen. Hierbei geht es uns um die Herausarbeitung des Zusammenhanges zwischen qualifikatorischen und legitimatorischen gesellschaftlichen Anforderungen an den Schüler als zukünftigem Produzenten bzw. den existierenden politischen Legitimationsbedingungen und deren curricularen Realisierungsformen. Bereits wenn man die curriculare Entwicklung in Ländern mit vergleichbarer ökonomischer und politischer Struktur, wie etwa den angelsächsischen Ländern, in die Betrachtung einbezieht, ist der Zeitpunkt der curricularen Veränderungen in der BRD als relativ "spät" einzuordnen, also bereits hier wird die historische Ausweitung des Blickwinkels erforderlich. Bei der historischen Betrachtung der Zusammenhänge zwischen qualifikatorischer und legitimatorischer gesellschafts- und bildungspolitischer Konstellation und curricularer Legitimationsstrategie soll folgendermaßen vorgegangen werden: Wir greifen diejenigen Zeitpunkte heraus, bei denen eine Reform der Bildung für den zukünftigen Produzenten in der bildungspolitischen Diskussion auftauchte und zu schulorganisatorischen u. curricularen Veränderungen führte und versuchen die dabei zutage tretenden Alternativen unter qualifikatorischen und legitimatorischen Gesichtspunkten zu analysieren.[419] Wenn auch die Angabe von Zeitpunkten oder Abschnitten in der vorliegenden Literatur Differenzen aufweist[420], so können doch in etwa zwei Zeitpunkte und drei Phasen der bildungspolitischen Entwicklung in der BRD ausgemacht werden, die durch größere reformerische bzw. gegenreformerische Aktivitäten gekennzeichnet sind. Der erste Zeitabschnitt wird durch die Jahre nach 1945 markiert und reicht bis ca. 1949/50. Bis dahin sind Reformvorstellungen, die 1945/46 in der Diskussion waren und teilweise realisiert wurden, zurückgenommen. Man spricht für die darauffolgende Zeit von der Restauration des überkommenen dreigliedrigen Bildungssystems.[421] Obwohl bereits Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre einige Vorstellungen über eine Reform der Bildung im Bereich der Volksschule

entwickelt wurden und auch Änderungen stattfanden[422], erreichte die bildungspolitische Diskussion(und Planung)um eine umfassende Reform des Bildungswesens und der Sekundarstufe I (also der ersten 10 Schuljahre) erst gegen Ende der 60er Jahre ihr Maximum.[423] Als zweites bildungspolitisches Datum scheint uns deshalb das Jahr 1969 interessant, das durch den Regierungswechsel, d.h. zugleich durch eine neue gesellschafts- und bildungspolitische Programmatik gekennzeichnet ist.

Mit dem Zusammenbruch der faschistischen Herrschaft war 1945 die Frage nach einem Neuanfang in ökonomischer und politischer Hinsicht gestellt.[424] Unter qualifikatorischen Gesichtspunkten gingen von seiten der stofflichen Produktionsanforderungen.keine Impulse zur Erhöhung der theoretischen Qualifikation des zukünftigen Produzenten aus, da das Problem des Wiederaufbaus der zerstörten Produktionskapazitäten im Vordergrund stand.[425] Die Frage einer theoretischen höheren Bildung für den zukünftigen Produzenten wurde damals im Kontext einer Demokratisierung des vertikal-dreigliedrigen herkömmlichen Schulsystems erörtert, es ging konkret um die Realisierung der (6- oder 8-jährigen) Gesamt- bzw. Einheitsschule.[426] Die Realisierung dieser Forderung hätte für den zukünftigen Produzenten von der schulorganisatorischen Seite her eine Infragestellung der Vermittlung einer "volkstümlichen Bildung" bedeutet. Im gesellschaftlich-politischen Kontext ging es um die Frage der Beibehaltung der privaten sozialökonomischen Verwertungsgesetze oder um ihre Demokratisierung, d.h. Sozialisierung. Die Frage nach der sozialökonomischen Verfassung des zukünftigen Deutschland war zu diesem Zeitpunkt noch offen in der gesellschaftspolitischen Diskussion[427] und auch in den Dokumenten der Besatzungsmächte bewußt offengelassen worden.[428] Dementsprechend ging es in bezug auf die legitimatorischen Anforderungen an die Bildung des Produzenten noch nicht um die Anerkennung der einen oder anderen sozialökonomischen Ordnung als legitime. In diesem Sinne waren auch die im Potsdamer Abkommen und

von den amerikanischen Behörden geforderte Demokratisierung der Bildungsinhalte (allerdings im strikt antifaschistischer Akzentuierung) sozialökonomisch unterschiedlich interpretierbar.[429] Die in den folgenden Jahren eintretende gesellschaftliche Entwicklung führte zur Wiederherstellung der privaten sozialökonomischen Verwertungsgesetze in den westlichen Besatzungszonen, später der BRD[430], im Bildungsbereich zur Restaurierung des dreiklassigen Bildungssystems[431] und der 8-jährigen "Volksschule" für die zukünftigen Produzenten (also die Vermittlung einer geringen theoretischen Kompetenz[432]) und zur Vermittlung von legitimatorischen Gesellschaftsbildern als Bildungsinhalte, die zunächst eher patriarchalisch-vorindustrielle Züge[433], später in den 50er Jahren legalistisch-demokratische Elemente enthielten, die sich immer mehr mit aggressiv-"freiheitlichen" Momenten anreicherten.[434] Die Vermittlung dieser Inhalte wurde gesteuert über die Stoffangaben in den Lehrplänen[435], die Schulbücher[436] und über das (konservative) Bewußtsein der Lehrerschaft.[437] Besonderer wissenschaftlicher didaktischer Forschungen bedurftenweder die Vermittlung der mathematisch-naturwissenschaftlichen (dieser Terminus ist etwas hochgestochen) Fachinhalte, noch die der politischen Fachinhalte. — Weder erforderte die qualifikatorische noch die legitimatorische Entwicklung (weder im gesellschaftlichen noch im bildungspolitischen Bereich entstand ein relevantes antilegitimatorisches Potential) in den 50er und t.w. den 60er Jahren eine wissenschaftlich anspruchsvollere lehrplantheoretische Legitimationsstrategie.[438]

Die Entwicklungslinien des Bildungswesens nach 1945, besonders der Volksschule unter qualifikatorischem und legitimatorischem Aspekt sind nun vor dem Hintergrund der politischen Legitimations- und Qualifikationsbedingungen zu interpretieren. Als politischer Hauptträger für die sozialökonomischen Restaurationstendenzen gegen Ende der 40er Jahre kann die CDU/CSU[439] unter Führung von K. Ade-

nauer angesehen werden. Bereits seit 1946 wurde innerhalb der CDU die von Adenauer angeführte Richtung immer einflußreicher, die die anfangs noch vorhandenen antikapitalistischen Kräfte zurückdrängen konnte[440], so daß schließlich 1948 auf dem 2. Parteitag die Konzeption der "freien Marktwirtschaft" durch L. Erhard vorgetragen werden konnte.[441] Diese Konzeption wurde in den 50er Jahren als neoliberalistische Konzeption der "sozialen Marktwirtschaft"[442] in strikter Kontraposition zu allen "kollektivistischen" Wirtschaftseingriffen[443] und in Verbindung mit einem extrem antikommunistischen innen- und außenpolitischen Kurs[444] zur Grundlage der Politik der CDU/CSU, die seit 1949 die Regierungsgewalt ausübte. Diese Konzeption ging einher mit der Betonung christlicher Positionen, einer sozialethischen Betonung der Freiheit des Individuums[445] und einer rigiden Betonung legalistischer legitimatorischer Momente des politischen Herrschaftssystems.

In der SPD konnte sich in den Westzonen bald eine Gruppe um K. Schumacher[446] durchsetzen, deren Konzeption des "dritten Weges" zwischen Sozialismus und Kapitalismus[447] als heterogen bezeichnet werden kann. Im wesentlichen bestand die Programmatik aus sozialistisch-reformistischen Elementen, während die politische Praxis durchaus als integrationistisch bezeichnet werden kann.[448] In den 50er Jahren setzte sich in der Nachfolge Schumachers ein Kurs durch, der auch programmatisch integrationistische Züge aufwies, auf eine soziale Ausgestaltung der Freien Marktwirtschaft mit verstärkter staatsinterventionistischer Regulierung zielte.[449] Die Alternativkonzeption der SPD, die sich damit nur als eine andere Variante der politischen Strategie als die der CDU oder CSU herausstellt, konnte während der 40er und 50er Jahre nicht in eine parlamentarische Mehrheit umgesetzt werden.

Die Durchsetzung der rigiden Herrschafts- und Legitimationsstrategie gegen Ende der 40er Jahre und die Durchsetzung der integrationistischen Herrschafts- und Legiti-

mationsstrategie innerhalb der SPD kann nur durch die Schwäche der antilegitimatorischen Kräfte innerhalb der Arbeiterschaft erklärt werden. Diese hatte ökonomische und politische Ursachen.[450]

Gegen Ende der 60er Jahre hatte sich die gesellschaftliche Situation in bezug auf alle Komponenten, die qualifikatorische, die gesellschaftlich- und bildungspolitisch-legitimatorische, geändert. (Natürlich ist diese Zeitangabe nicht absolut zu verstehen, da die Bedingungen dafür in den vorhergehenden Jahren herangereift waren.) Die qualifikatorischen Anforderungen der Produktion an den Produzenten waren in den 50er und 60er Jahren erheblich gestiegen.[451] Verschiedene Anzeichen deuten daraufhin, daß man die erhöhten theoretischen Anforderungen an den zukünftigen Produzenten unterschätzt hatte und glaubte, mit relativ geringen Modifikationen des bestehenden volkstümlichen Bildungswesens diesen Anforderungen begegnen zu können[452], obwohl bereits einige wirtschaftspolitische[453] und bildungspolitische Institutionen[454] auf die Notwendigkeit einer stärkeren Reform der volkstümlichen Bildung seit den 50er Jahren hingewiesen und Reformvorschläge erarbeitet hatten. In den 60er Jahren fielen eine Reihe von Faktoren zusammen, die den Druck in Richtung auf eine Erhöhung der theoretischen Qualität der Bildung im gesamten Bildungswesen erheblich verstärkten.[455] Solche Faktoren waren der Übergang von der extensiven zur intensiven Reproduktion[456], die Verschärfung des internationalen Konkurrenzkampfes[457], die Abkappung des Zustroms qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR[458], die schnelle wissenschaftlich-technische Entwicklung in den sozialistischen Staaten, besonders der Sowjetunion[459], die verstärkte Einführung teilautomatisierter Produktionsanlagen in der Großindustrie.[460]

Der Schwerpunkt der Reformintentionen richtete sich zunächst auf quantitative und schulorganisatorisch-strukturelle Faktoren.[461] Durch die Planungsfeindlichkeit in den 50er Jahren war man relativ unerfahren bei der Ent-

wicklung von Planungskonzepten und dem Einsatz von Erfahrungswissenschaften und Steuerungsinstrumenten zur Beantwortung der neuen qualifikatorischen Anforderungen. Zwar reagierte die CDU/CSU-Regierung auf diese Entwicklungen schließlich mit einem Reformplan[462], insgesamt jedoch hatte die SPD in den 60er Jahren eine stringentere Gesamtkonzeption für die Durchführung einer Reform des Gesamtbildungswesens und der Forschung entwickelt, die den neuen qualifikatorischen Anforderungen im Spätkapitalismus Rechnung trug.[463] Diese Konzeption konnte sich - nach einer Übergangszeit, die durch die "Große Koalition" (1966-1969) gekennzeichnet war - als Regierungsprogramm der sozialliberalen Koalition (1969)[464] durchsetzen.[465] Das Bildungsreformkonzept, das sich zunächst auf die äußeren Reformaspekte konzentrierte, aber bereits die inneren curricularen Reformen planerisch anzielte[466], unterschied sich von dem Konzept der CDU/CSU dahingehend, daß es die längerfristigen höheren Qualifikationsanforderungen an den zukünftigen Produzenten in stärkerem Maße berücksichtigte.[467] Obwohl damit keineswegs bereits eine hohe und e i n h e i t l i c h e Bildung für den Produzenten angestrebt war, wäre die Realisierung einer solchen Konzeption vom Standpunkt der Interessen des Produzenten der restriktiveren Qualifikationsvariante der CDU/CSU vorzuziehen gewesen.

Die politischen Legitimationsbedingungen im Jahr des sozialliberalen Regierungswechsels sind nur auf dem Hintergrund der Ereignisse in den vorhergehenden Jahren, besonders während der "Großen Koalition" (1966-1969), richtig einzuordnen. Das Zustandekommen der "Großen Koalition" ist interpretierbar als Folge der erstmals seit den 50er Jahren wieder aufbrechenden ökonomischen Krisenerscheinungen, auf deren Bewältigung die CDU/CSU weder durch eine entsprechende Steuerungs- und Planungsprogrammatik noch durch die Möglichkeit der legitimatorischen politischen und ideologischen Einwirkung auf die Arbeiterschaft gerüstet war.[468] Auf der anderen Seite hatte sich der An-

passungsprozeß innerhalb der SPD durch die Dominanz des sozial-integrativen Flügels soweit vollzogen, daß eine Bejahung des bestehenden sozialökonomischen Systems garantiert war[469] und außerdem sowohl eine Programmatik zur Erfüllung spätkapitalistischer Vergesellschaftungs- und Verwissenschaftlichungsanforderungen entwickelt war[470] als auch die Bindung der Führungen in der gewerkschaftlich organisierten Arbeiterschaft vorausgesetzt werden konnte.[471] Innerhalb der großen Koalition konnte sich dann auch im wesentlichen das wirtschaftspolitische Konzept von K. Schiller durchsetzen, das einerseits den notwendigen ökonomischen Staatseingriffen zur Stabilisierung der Profite und andererseits der notwendigen Bindung vor allem der ökonomischen Forderungen der Produzenten ("Konzertierte Aktion") Rechnung tragen sollte.[472] Diese Politik war insofern erfolgreich, als dadurch die Gewinnsituation in den Jahren des Aufschwungs (1968/69) für die Unternehmen neue Rekorde erreichte, während das Realeinkommen nur mäßig zunahm.[473] Aus dieser Situation heraus entwickelt sich eine umfangreiche "spontane" Streikbewegung ("Septemberstreiks" 1969).[474]. Die Auswirkungen dieser Ereignisse auf das Bewußtsein der Arbeiterschaft fassen Hofschen/Ott/Rupp wie folgt zusammen:

> "Die eigentümliche Entwicklung der Homogenisierung und zugleich Differenzierung der westdeutschen Arbeiterklasse hat demnach in den Teilen, die in der 'Großindustrie' tätig sind, und darüber hinaus aufgrund der konkreten Entwicklung der westdeutschen Wirtschaft keineswegs eine fortschreitende Integration in das gesellschaftliche System des Kapitalismus zum Ergebnis. Die am Ende der Rekonstruktionsperiode notwendig werdende wissenschaftlich-technische Umwälzung sowie die - damit im Zusammenhang - notwendig wieder hervortretende Krisenhaftigkeit dieses Systems stützten vielmehr noch immer rudimentär vorhandenes Klassenbewußtsein, verbreiterten und vertieften es im Zusammenhang mit neuen Klassenauseinandersetzungen, insbesondere dort, wo diese Kämpfe in aller Schärfe geführt wurden."[475]

Diese Veränderungen hatten wichtige Auswirkungen auf die politischen Legitimationsbedingungen, die als ein Erstar-

ken antilegitimatorischer (marxistischer und z.T. sozialistisch-reformistischer) Kräfte innerhalb der Gewerkschaftsbewegung und der SPD charakterisiert werden können. Neben der wirtschaftlichen Integrationspolitik der SPD-Führung spielte dabei auch die Auseinandersetzung um die Notstandsgesetze 1968 eine erhebliche Rolle.[476] Bereits 1967 kam es "zu ersten Versuchen reformistischer Gewerkschafter, gewerkschaftliche Gegner der Koalition organisatorisch zusammenzufassen."[477] Diese Versuche konnten abgeblockt werden[478], jedoch konnten sich die "bislang außerordentlich schwachen marxistischen Positionen in den Gewerkschaften im Verlauf und im Gefolge der Krise" deutlich verbessern.[479] Innerhalb der SPD hatte sich in einigen Bezirken und Jungsozialistengliederungen Kritik an der "Großen Koalition" entfaltet.[480] In Vorbereitung der Bundestagswahlen 1969 "kandidierten erstmals seit der Nachkriegszeit Gewerkschafter oder Jungsozialisten gegen bisherige SPD-Abgeordnete;...".[481]

Eine zweite krisenhafte Entwicklung, die zu antilegitimatorischem Potential innerhalb der Intelligenz führte, ist mit den Hochschulunruhen zu benennen, die sich an "aktuellen Mißständen und staatlicher Repression" als auch an außenpolitischen Tatbeständen (Vietnam u.a.) entzündeten.[482] In der zweiten Hälfte der 60er Jahre bildete sich an den Hochschulen ein breites Spektrum von politischen Organisationen heraus. Einen größeren Einfluß auf die gesellschaftskritische Einstellung vieler Studenten hatte die gesellschaftskritische Theorie der "Frankfurter Schule".

> Sie führte "zu einer sich sowohl gegen die kapitalistische 'Konsumgesellschaft' als auch gegen die Organisationsstrukturen der Arbeiterbewegung richtenden politischen Praxis. Das beinhaltete einen falschen Avantgarde-Anspruch der Intelligenz, die sich hier als wichtigstes revolutionäres Subjekt begriff, hatte aber dennoch eine antikapitalistische Politisierung erheblicher Teile der Studentenschaft zum Ergebnis."[483]

In den Jahren nach 1969 konnten sich an den Hochschulen relativ starke sozialistische Studentenverbände entfalten.[484] Diese Kräfte konnten in den folgenden Jahren über die parteipolitischen Aktivitäten in der und organisatorischen Verbindungen zur SPD in die SPD hineinwirken.

Vor diesem Hintergrund der Ereignisse seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre ist der Regierungswechsel 1969 zu sehen. Er wurde möglich durch eine Umorientierung "in der FDP zugunsten sozialliberaler Konzeptionen".[485] Die Reformprogrammatik der SPD, mit der sie den Wahlkampf führte, kann als eine weitergehende Entfaltung der bereits in der "Großen Koalition" sichtbar werdenden widersprüchlichen Integrationsstrategie bezeichnet werden. Einerseits sollte den Vergesellschaftungstendenzen durch entsprechende staatliche Eingriffe Rechnung getragen werden (ohne die privaten Verwertungsgesetze anzutasten) und zugleich sollten soziale Reformen für die Arbeiterschaft eingeleitet werden. Eine solche widersprüchliche (und letztlich uneinlösbare) Strategie war zwar auch im Interesse des Kapitals, barg aber auch gewisse Risiken, da durch diese Politik der Reformen Hoffnungen auf seiten des Produzenten geweckt werden konnten, die nachher nicht erfüllt werden oder - bei der Existenz eines starken antilegitimatorischer Potentials - weitergetrieben werden konnten, als es beabsichtigt war. Die bildungspolitische Strategie der SPD entsprach der gesellschaftspolitischen: eine Anhebung des theoretischen Bildungsniveaus des Produzenten entsprach sowohl langfristigen Qualifikationsinteressen der Industrie als auch dem Interesse der Arbeitskraft, sich möglichst teuer zu verkaufen. Die legitimatorische Begleitkomponente bestand in dem Versprechen der Demokratisierung der Struktur des Bildungswesens (Chancengleichheit, demokratische Leistungsschule)[486] und im Gesellschaftsbild der (die qualifikatorische und legitimatorische Komponente vereinenden)demokratischen Industriegesellschaft.[487] Im Konzept der 10-jährigen differenzierten und integrierten Gesamtschule[488], das zunächst die "äußeren", aber auch

bereits curriculare[489] Reformaspekte ansprach, fand diese bildungspolitische Konzeption ihren programmatischen Ausdruck.

Im Jahre 1970 wurde die Konkretisierung dieser Konzeption vorangetrieben[490] und man wandte sich vermehrt der Konkretisierung auch der inneren, curricularen Reform zu[491], wodurch im Verlaufe der ersten Hälfte der 70er Jahre die universitäre Curriculumdiskussion allmählich in praktische Umsetzungsprojekte übergeführt werden konnte. In diese Zeitspanne fiel zugleich eine weitere politische und bildungspolitische Entwicklung. Die Krisenhaftigkeit des Wirtschaftsprozesses hatte sich seit dem Amtsantritt der sozialliberalen Koalition erheblich verschärft, so daß der ökonomische Spielraum für die angedeutete Reformstrategie zunehmend enger wurde.[492] Dies mag mit einer Verschiebung des Kräfteverhältnisses innerhalb der SPD zugunsten des sozialliberal-integrativen Flügels und einer verstärkten "Bremserfunktion" des FDP-Regierungspartners[493] zusammengetroffen sein, auf jeden Fall hat sich der Spielraum für die sozialen Zugeständnisse an die Arbeiterschaft verengt, was zu einer parallelen Erscheinung im Bildungswesen führte. Die geplanten Reformen - die äußeren wie die inneren - mußten teilweise zurückgenommen werden.[494] Dieser äußerst widersprüchliche Prozeß hat bei einigen Theoretikern zur Interpretation geführt, als seien tatsächlich überhaupt keine Veränderungen eingetreten und Bildungsreformen seien sozusagen beliebig legitimatorisch hin- und herschiebbar.[495] Sicher hat sich allerdings der Unterschied zwischen einer CDU/CSU- und einer SPD/FDP-Reformstrategie verringert, im politischen wie bildungspolitischen Bereich[496]; darüber können die oft lautstark und aus taktischen Gründen herausgestellten Differenzen nicht hinwegtäuschen. Damit hat sich allerdings auch der legitimatorische Stellenwert der sozialliberalen Politik, den Produzenten an das System bewußtseinsmäßig zu binden, vermindert. Beim Fehlen eines starken antilegitimatorischen politischen Potentials bedeutet dies die Möglichkeit eines erneuten Regierungswechsels

im Sinne einer rigiden systemimmanenten Herrschafts- und Legitimationsstrategie.

Die curriculare Reform des Bildungswesens, insbesondere der Sekundarstufe I bzw. der Hauptschule, fällt in ihrem Beginn in die erste Hälfte der 70er Jahre und unterliegt damit den eben geschilderten politischen Legitimationskonstellationen. Das bedeutet: die curriculare Reform in den SPD-regierten Ländern ist so angelegt, daß sie, im Vergleich zu den CDU/CSU-regierten, auf die Vermittlung einer Bildung für den zukünftigen Produzenten abzielten, die den längerfristigen qualifikatorischen Anforderungen des Produktionsprozesses in größerem Maße entspricht und eine integrationistische Legitimationsstrategie verfolgt - allerdings in abgeschwächterem Maße, als dies noch Ende der 60er Jahre geplant oder toleriert worden war. Der Rückgriff auf den Strukturansatz soll die qualifikatorischen Anforderungen im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sichern. Der Einsatz der kritischen Curriculumtheorie in den sozialwissenschaftlichen Fächern entspricht der integrativen Legitimationsstrategie. Der Einsatz der kritischen Curriculumtheorie liegt nahe durch die "Entökonomisierung" der Parteiprogrammatik der SPD einerseits[497] und durch den Bezug der kritischen Curriculumtheorie auf die kritische Gesellschaftstheorie, wie sie von Theoretikern wie Habermas entwickelt worden ist, die durch ihre Konzeption des "dritten Weges" eine integrative Funktion besonders für den Bereich der Intelligenz erfüllen kann, innerhalb dessen sich seit Ende der 60er Jahre ein systemkritisches Potential herausgebildet hatte. Interpretationen dieses Ansatzes in Richtung auf sozialökonomische kritische Zielsetzungen und Inhalte wurden - wie am Beispiel der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen gezeigt werden kann - administrativ zurückgedrängt und beim Einsatz der kritischen Curriculumtheorie für die Erstellung eines Curriculum für den politischen Unterricht die Anbindung an legalistische Legitimationsmodi ausdrücklich betont.

Versuchen wir nun aus den dargestellten politischen Legitimationskonstellationen Schlußfolgerungen in bezug auf die Interpretation des Einsatzes curriculumtheoretischer Legitimationsstrategien und ihrer perspektivischen Entwicklung zu ziehen. Die These von der Notwendigkeit, den Produzenten mit einer höheren theoretischen Bildung auszustatten, um den Anforderungen der modernen Produktivkraftentwicklung und damit der Profitrealisierung gerecht zu werden, wird u.E. durch die Entwicklungstendenzen im Bildungswesen der BRD bestätigt. Längerfristig gesehen kann die Höherqulifizierung des Produzenten nicht gestoppt werden, selbst wenn aus poltischen Gründen und in gewissen Grenzen diese Tendenz eine zeitlang stagnierend gehalten werden kann (vgl. den Wechsel von Restauration/Reformperioden in der BRD). Auf der anderen Seite sind die Durchsetzungs f o r m e n und - g r a d e dieser erhöhten Anforderungen und seine legitimatorischen Begleitumstände durchaus variabel. Entsprechend der einen oder anderen politischen Legitimationsstrategie wird den langfristigen qualifikatorischen Entwicklungstendenzen in mehr oder weniger großem Ausmaß Rechnung getragen, d.h. es setzt sich eine mehr oder weniger einheitliche und wissenschaftliche Bildung des Produzenten durch. Je höher und einheitlicher die Qualifikation des Produzenten ausfallen soll, um so mehr muß darum gekämpft werden.

Die vorhergehenden Betrachtungen haben weiterhin deutlich gemacht, daß eine enge Folgebeziehung zwischen legitimatorischen politischen und qualifikatorischen Bedingungen besteht. Immer dann, wenn starke antilegitimatorische Kräfte wirksam sind, kann sowohl eine kritische Legitimationsstrategie a l s a u c h eine höhere und einheitlichere Bildung für den Produzenten (vgl. die Reformkonzeption der SPD Ende der 60er Jahre) durchgesetzt werden. Umgekehrt hat der zukünftige Produzent die "Kosten" einer uneinheitlicheren und niedrigeren theoretischen sowie einer unkritischen Bildung zu tragen (vgl. die Reformkonzeption der CDU/CSU), wenn das antilegitimatorische Potential schwach ist.

Übertragen auf den Einsatz von curriculumtheoretischen Legitimationsstrategien unter den Bedingungen der BRD, bedeutet dies: Die Existenz von antilegitimatorischem Potential (hier könnte man weiter differenzieren in den gesellschaftlichen und Bildungsbe-

reich) führt zum Einsatz des Strukturansatzes, der von den bisher entwickelten Curriculumtheorien derjenige mit der höchsten qualifikatorischen Potenz ist,und zweitens von kritischen Curriculumtheorien, die die Vermittlung von antilegitimatorischen Inhalten in weitaus größerem Maße erlauben als systemimmanente Verfahrensstrategien. Ist das antilegitimatorische Potential schwach, so setzen sich eher lernzielorientierte formal-klassifikatorische, behavioristisch-orientierte Strategien in Kombination mit auf Anpassung orientierten Gesellschafts- und Persönlichkeitstheorien als Curriculumstrategien durch. Dies ist die Quintessenz des Legitimationsdilemmas und seiner Lösungsversuche.

4.4. Notwendigkeit des Legitimationsdilemmas?

In den vorhergehenden Teilen der Arbeit hatten wir theoretisch und anhand einer Analyse der gesellschaftspolitischen und curricularen Entwicklungstendenzen in der BRD aufzuzeigen versucht, daß sich das Legitimationsd i l e m m a um so stärker zeigt, je einflußreicher die antilegitimatorischen gesellschafts- und bildungspolitischen Kräfte sind. Dabei hatten wir einen Zusammenhang zwischen der Durchsetzung einer höheren theoretischen (stofflichen) Qualität der Bildung für den zukünftigen Produzenten und einer kritischen legitimatorischen Bildung als Folge und Ausdruck der Existenz und des Wirkens antilegitimatorischer politischer Kräfte festgestellt. Grundsätzlich existiert das Legitimationsdilemma nach unserem Modell so lange,wie die privatökonomischen Verwertungsgesetze wirken. Solange dies der Fall ist, wird auch keine antilegitimatorische Bildung[498] als h e r r s c h e n d e möglich sein. Als Vermittlungsebene zwischen beiden Zuständen hatten wir die politischen Kräftebedingungen bestimmt. Unter der langfristigen Zielperspektive einer Durchsetzung der antilegitimatorischen Bildung[499], der sich eine als antilegitimatorisch ver-

stehende Curriculumtheorie verpflichtet fühlen müßte, lautete deshalb die entscheidende Frage, unter welchen legitimatorischen Bedingungen, bei Anwendung welcher legitimatorischen Strategie im Spätkapitalismus, hier im Bildungswesen bzw. der Lehrplanreform, die Bedingungen für die Durchsetzung einer antilegitimatorischen Bildung am günstigsten sind. Das Vorherrschen einer bildungspolitischen Strategie, die dem Produzenten eine relativ höhere und einheitlichere Bildung und - parallel dazu - eine kritischere Bildung vermitteln möchte, böte ohne Zweifel die günstigeren Bedingungen für die Entfaltung einer antilegitimatorischen Curriculumtheorie.[500] Dabei bestünde ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Sich als antilegitimatorisch verstehende Kräfte wären angewiesen auf eine Wissenschaft bzw. Curriculumtheorie, die strukturelle und prozessuale Bildungsziele, -inhalte und -methoden entwickeln kann, die notwendig sind, um den Schüler als zukünftigen Produzenten mit einem hohen theoretischen Wissen und entsprechenden Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten auszustatten und die zugleich die Aneignung von antilegitimatorisch wirkendem Wissen und entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen. Umgekehrt könnten erst starke antilegitimatorische bildungs- und gesellschaftspolitische Kräfte die Entfaltung einer solchen Wissenschaft ermöglichen und ihre Resultate in die schulische Praxis umsetzen.

Eine sich als antilegitimatorisch verstehende Curriculumtheorie müßte sich besonders über ihr Verhältnis zur kritischen Curriculumtheorie im klaren sein. Auf der einen Seite besteht ein Trennungsstrich zwischen beiden Konzeptionen. Dieser ergibt sich daraus, daß die kritische Curriculumtheorie aufgrund ihrer inhaltlichen Prämissen - nach unserem Modell - erst dann zum Einsatz gelangt, wenn antilegitimatorische Kräfte vorhanden sind: sie hat also eine eindeutig ablenkende und abwehrende legitimatorische Funktion in Frontstellung gegen die antilegitimatorische Curriculumtheorie.[501] Andererseits böte

die Durchsetzung einer kritischen Curriculumtheorie der antilegitimatorischen eine erheblich bessere Entfaltungsmöglichkeit, als eine rigide systemimmanente Curriculumstrategie. Diese partielle Interessenidentität würde durch eine weitere Überlegung ergänzt: Es müßte berücksichtigt werden, daß auch eine kritische Curriculumtheorie in der Unterrichtspraxis nur durchgesetzt werden kann, wenn ein antilegitimatorisches Potential existiert![502]

Es soll nun versucht werden, diese allgemeinen Aussagen in bezug auf die bildungspolitische und curriculumtheoretische Situation der BRD in den 70er Jahren zu konkretisieren. Versuchen wir zunächst den Entwicklungsstand Mitte der 70er Jahre zu resümieren.

Wir hatten nachzuweisen versucht, daß in der zweiten Hälfte der 60er Jahre die in den 50er und 60er Jahren angewachsenen Vergesellschaftungs- und Verwissenschaftlichungstendenzen eine solche Intensität angenommen hatten, daß im gesellschafts- und bildungspolitischen Sektor die Ausarbeitung und der Einsatz neuer staatlicher Instrumentarien notwendig wurde, die unter Beibehaltung und dem Ziel der Stärkung der bestehenden privaten Verwertungsgesetze - diesen Entwicklungen Rechnung tragen sollten. Diesem notwendigen Übergang oder Nachholbedarf (im Vergleich mit anderen spätkapitalistischen Ländern) wurde durch die SPD in den 60er Jahren durch die Ausarbeitung entsprechender Steuerungs- und Legitimationsstrategien Rechnung getragen. Diese Konzeption konnte im Kontext einer politischen Krise der Regierungsparteien CDU/CSU, des Aufbrechens von sozialökonomischen Widersprüchen, der Entstehung von antilegitimatorischem Potential (seit den 50er Jahren ein neues Phänomen) zum Einsatz der sozialdemokratischen Steuerungs- und Legitimationsstrategie (genauer der des integrativen Flügels) in der sozialliberalen Regierungskoalition führen. Ihr kam in legitimatorischer Hinsicht die Funktion zu, das entstandene antilegitimatorische (sozialistische bzw. marxistische) Potential zu binden.[503] Im Reformprogramm, mit dem die sozialliberale

Koalition 1969 angetreten war, und zwar im gesellschaftspolitischen wie bildungspolitischen Bereich, fand die neue Strategie ihren programmatischen Ausdruck. Die Realisierungsphase dieses Programms, und dazu gehört insbesondere auch die Realisierung der curricularen Reform für den zukünftigen Produzenten, fiel zusammen mit einer Verengung des ökonomischen Spielraums zur Finanzierung der Reformen (der durch politische Entscheidungen wie solche für eine weitere Hochrüstung zusätzlich verengt wurde[504]) und mit einer politischen Rechtswendung (vgl. als Symptome den Kanzlerwechsel und den sog. Radikalenerlaß[505]) und damit auch zur Anwendung einer rigideren Legitimationsstrategie, als noch gegen Ende der 60er Jahre abzusehen war.

Für den Einsatz von curriculumtheoretischen Legitimationsstrategien in den 70er Jahren bedeutet dies, daß sich zwar unterschiedliche Strategien in CDU/CSU und SPD/FDP-regierten Ländern herausbilden, daß die Unterschiede zwischen diesen Strategien jedoch nicht mehr so groß sind, wie etwa noch gegen Ende der 60er Jahre an programmatischen Äußerungen /abzusehen war - dies zeigt sich auch auf der Bundesebene in den bildungspolitischen und curricularen Kompromissen der Bundesregierung in qualifikatorischer und legitimatorischer Hinsicht. Unter Einbeziehung unserer Thesen von der qualifikatorischen und legitimatorischen Valenz der unterschiedlichen Curriculumtheorien (vgl. Gliederungspunkt 4.3.) und der weiterhin föderalistischen Struktur des Bildungswesens könnte man daraus die Prognose ableiten, daß für die zweite Hälfte der 70er Jahre in den SPD/FDP-regierten Ländern zwar der Einsatz und die Realisierung des Strukturansatzes und der kritischen Curriculumtheorie - in Absetzung von den CDU/CSU-regierten Ländern, die mehr auf behavioristisch-taxonomische und Legalitäts- und Verfahrenstheorien orientieren - zu erwarten ist, daß diese Umsetzung jedoch mit mehr oder weniger großen Abstrichen oder mit Zugeständnissen an die rigideren curriculumtheoretischen Ansätze verbunden sein wird.

Welche Konsequenzen ergäben sich aus einer solchen Entwicklungsperspektive für eine sich als antilegitimatorisch verstehende Curriculumtheorie?

Als erstes könnte die Zielsetzung genannt werden, für eine volle Durchsetzung sowohl des Strukturansatzes als auch der kritischen Curriculumtheorie in der Schulpraxis einzutreten. In dieser Frage ergäben sich eine völlig Übereinstimmung der Interessen einer kritischen und antilegitimatorischen Curriculumtheorie einerseits und letzterer mit dem Strukturansatz andererseits. Allerdings wären bei der Realisierung einer solchen Zielsetzung Vorurteile von seiten der kritischen Theorie gegenüber dem Strukturansatz abzubauen, die in der abstrakten und dualistischen Herangehensweise an das Problem der Qualifizierung der Schüler durch die Vertreter der kritischen Curriculumtheorie begründet sind. Die Vertreter einer kritischen Curriculumtheorie stehen vor dem Problem, daß auch eine kritische Curriculumtheorie auf keinen Fall auf eine konsistente lerntheoretische Auffassung verzichten kann, die von der Prämisse der Vermittlung einer hohen und einheitlichen wissenschaftlichen Bildung für alle Schüler und von den entsprechenden methodologischen Positionen ausgeht. In diesem Zusammenhang gehörte z.B. eine Auseinandersetzung mit der These von Meyer, daß derzeit keine besseren Lerntheorien als die behavioristischen zur Entwicklung eines praktikablen Instrumentariums der Lernzielanalyse existierten.[506] Es wäre zu fragen, ob ein zumindest partielles Abgehen von der "Inhaltsfeindlichkeit"[507] bei der Behandlung des Qualifikations- und des Legitimationsproblems im Zusammenhang mit dem Bildungsprozeß und seiner curricularen Komponenten von seiten der Vertreter einer kritischen Curriculumtheorie eine mögliche Entwicklungslinie werden könne. Auch die kritische Curriculumtheorie steht vor dem Problem, soll ihre Absicht, den Schülern kritische analytische Fähigkeiten zu vermitteln, nicht in metaphysischen Spekulationen bzw. abstrakten Aufklärungspostulaten enden[508], auf Forschungen über die Entwicklung von geistigen Fähigkeiten zurückgreifen, die nicht von dem Inhalt (sei es im naturwissenschaftlich-mathematischen oder sozialwissenschaftlichen Fächerbereich), anhand dessen Fähigkeiten entwickelt werden, abstrahieren.

Der Strukturansatz bietet in dieser Hinsicht Möglichkeiten, die auch für die Entwicklung kritischer theoretischer Fähigkeiten nutzbar gemacht werden können.

Zweitens eröffneten die konsequente Realisierung des Strukturansatzes und der kritischen Curriculumtheorie im Unterricht unter den gegebenen politischen Legitimationsbedingungen erst die Möglichkeit, darüber hinausgehende Problem- und Fragestellungen im Wechselprozeß von Curriculumforschung und Curriculumreformpraxis konkret aufzunehmen. Solche Fragestellungen hätten anzuknüpfen an diejenigen, die wir bereits im 3. Kapitel angeschnitten hatten. Sie handelten von der weiteren konkret-historischen Erforschung der stofflichen und sozialen Gesetzmäßigkeiten und Determinanten der Aneignungs- und Vermittlungsprozesse einer hohen, einheitlichen wissenschaftlichen Bildung an und durch den Schüler als zukünftigem Produzenten. Hierbei wären die (spät-)kapitalismusspezifischen Formen analytisch abzutrennen von dem zur Weiterentwicklung der Produktion notwendigen Inhalt. Wir schließen uns hier der Aussage der Projektgruppe Automation und Qualifikation an, die ausführt:

> "Eine demokratische Bildungsreformpolitik hat ... die widersprüchliche Entwicklung in der Bildungsreform zu analysieren und dabei ihr Augenmerk auf die analytische Trennung von verallgemeinerbaren qualifikatorischen und systemintegrativen Aspekten zu richten..Dabei liefert die Perspektive der Qualifikationsentwicklung, die auf der Grundlage der Automatisierung und der damit verbundenen weiteren Vergesellschaftung der Arbeit die Reflexion der Produktion und der Gesellschaft zunehmend zu einem notwendigen Erfordernis macht, selbst die Basis für die Analyse und Bekämpfung der systemintegrativen Aspekte."[509]

Freilich könnte sich die konkrete Aufgabenstellung und Schwerpunktsetzung erst im P r o z e ß d e r D u r c h-

s e t z u n g der curricularen Reform ergeben. Wir meinen - entgegen einer aufgrund der restriktiven bildungspolitischen Tendenzen in der BRD in der ersten Hälfte der 7Oer Jahre verbreiteten pessimistischen Einstellung -, daß bei einem einheitlichen und konsequenten Eintreten für die Realisierung einer solchen curricularen Reform von allen daran interessierten gesellschaftlichen Kräften diese durchsetzbar wäre. Dieser Optimismus gründet sich darauf, daß die theoretische Höherqualifizierung des zukünftigen Produzenten in der BRD durch die weiterhin und verstärkt zu erwartenden Vergesellschaftungs- und Verwissenschaftlichtungstendenzen der Produktion ermöglicht und gefordert wird.[51o]

A N M E R K U N G E N

1 Vgl. Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum Methodologie, München 1972, bes. S. 138-142 und S. 232-239; Meyer, H. L.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In: Frey, K. u.a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, 3 Bde, München 1975, Bd II, S. 426-438;
Flechsig, K.-H. u.a.: Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretischer Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung, Konstanz 1970 MONO VI, bes. S. 254ff;
Flechsig, K.-H./Haller, H.-D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973, S. 33f, S. 112-119, S. 140f;
Künzli, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975;
Manz, W.: Schule und Legitimation. Zur curricularen Entscheidungsproblematik, Hamburg 1975;
Blankertz, H.: Demokratische Bildungsreform-kapitalistische Systemerhaltung-politische Erziehungswissenschaft. Versuch einer Analyse aus Anlaß des Kollegstufenmodells Nordrhein-Westfalen. In: Kosse, W./Peschke, K.: Perspektivpädagogik, Essen 1974, S. 33-60, bes. S. 36 und 51f;
Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen der Forschung bei der Findung, Begründung und Auswahl von Lernzielen. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd 51: Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten, Teil 2, Stuttgart 1975, S. 58-85, bes. S. 76-83.

2 Einen Analyseversuch unternimmt F. Naschold in seiner Publikation "Schulreform als Gesellschaftskonflikt", Frankfurt 1974, bes. S. 95-107.

3 Die im Hintergrund dieser Erscheinungen wirksamen neuartigen gesellschaftlichen Anforderungen ökonomischen und politischen Charakters riefen eine schnell anwachsende, empirisch und theoretisch orientierte bildungsökonomische und -politische Forschungsarbeit hervor, die sich anfangs auf die Erfassung quantitativer Zusammenhänge konzentrierte (vgl. etwa die bildungsökonomischen Wachstumsmodelle), dann aber - parallel zur Ausweitung der Bildungsreformdiskussion - immer mehr die Untersuchung der qualitativen Momente und deren gesellschaftstheoretische Dimensionen einbezog. Vgl. dazu beschreibend: Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen..., a.a.O., S. 59f und als Analyseversuch Naschold, F.: Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt 1974, bes. S. 36-64 oder Widmaier, H.P.: Vom Wahlschlager zum Kalauer. Fünf Phasen der Bildungs politik im politisch-ökonomischen Krisenzyklus. In: analysen, Jg. 5, H. 3 1975, S. 31-33. Dieser Prozeß und besonders die dabei zutagegetretenen widersprüchlichen und kontroversen gesellschaftstheoretischen Positionen wurden befördert durch erste massive so-

zial-ökonomische Krisenerscheinungen seit den 50er Jahren, durch politische Veränderungen (Regierungswechsel 1969) und durch Krisenerscheinungen im Bildungswesen, besonders im tertiären Bereich, die zudem von der Entstehung eines systemkritischen politischen Potentials begleitet waren (Entwicklung der "Studentenbewegung").

4 "Die ersten drei bis fünf Jahre der Curriculumforschung in der BRD waren ... schwerpunktmäßig der Theorie-Diskussion und Konzeptionsentwicklung gewidmet." Frey, K./Hameyer, U.: Schwerpunkte der Curriculumtheorie und -praxis. Ein strukturierter Literaturbericht. In: Die deutsche Schule, Jg. 67, H. 5 1975, S. 345-356, hier: S. 350.
"Seit etwa 1971 läßt sich eine Wende beobachten: Das in der Theoriediskussion zum Teil vernachlässigte Theorie-Praxis-Verhältnis wurde zunehmend zum wissenschafts- oder gesellschaftstheoretisch begründeten Ausgangspunkt der Kritik an der B e z i e h u n g s l o s i g k e i t v o n C u r r i c u l u m t h e o r i e z u r P r a x i s und umgekehrt aufgenommen. An diese Überlegungen anknüpfend haben sich mittlerweile einige Curriculumprojekte um die methodologische, didaktische und institutionelle Verknüpfung von Theoriebildung und didaktisch-curricularem Handeln in Forschung und Unterricht bemüht mit dem konkreten Ziel, curriculum- und gesellschaftstheoretisch begründete Unterrichtseinheiten sowie Fort- und Ausbildungskurse für Lehrer als Implementationselement zu entwickeln." Ebda, S. 351.
Einen Überblick über die in der ersten Hälfte der 70er Jahre existierenden Curriculumprojekte geben: Müller-Wolf, H.-M./Classen-Bauer, I.: Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Analyse der Haupttendenzen und gegenwärtigen Probleme. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 27, H. 3 1975, S. 149-160 und: Institutionen, Projekte, Strategien der Curriculumreform in den Ländern (Übersicht nach H. Brügelmann). In: Gesamtschule, Jg. 7, H. 2 1975, S. 31-34.

5 "Die Curriculumtheorie in der BRD, so lautet unsere Ausgangsthese, hat ihre eigene Praxis noch nicht in den Blick genommen, noch weniger hat sie sie angemessen analysiert. (i.O.gesp.) Es besteht ein deutlicher Widerspruch zwischen den praktisch folgenreichen curricularen Entwicklungsarbeiten der Kultusverwaltungen der Bundesländer und den Themenstellungen akademischer Curriculumdiskussion." Lenzen, D./Meyer, H.L.: Innovation durch Schulversuche? Restriktionsanalyse der Planungs- und Implementationsbedingungen curricularer Reformen, Ms., Münster 1975, S. 1.

6 Wir kommen auf diese Zusammenhänge in Kapitel 4 zurück.

7 Vgl. Manz, W.: Schule und Legitimation, a.a.O., S. 11-16.

8 F. Nyssen faßt diese Entwicklung zusammen: "Egal, an welchen besonderen Problemen und mit welchen Methoden Erziehungswissenschaftler heute arbeiten, sie scheinen sich alle über die wissenschaftliche Unbrauchbarkeit der 'Autonomie'-These einig zu sein. Erziehung gilt nunmehr a priori als gesellschaftsabhängig." Nyssen, F.: Zum Verhältnis von ökonomischer Basis und Überbau - Politische Ökonomie und Pädagogik in den 70er Jahren und heute. In: Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971, S. 7-36, hier: S. 8.
Und:
"Es ist bemerkenswert, daß in der Bundesrepublik einer der wichtigsten Anstöße für die Entwicklung eines Problembewußtseins über die gesellschaftliche Bedingtheit von Schule und Erziehung von einem Wissenschaftler kam, dessen implizite politische Orientierung eher als konservativ bezeichnet werden muß, nämlich von Helmut Schelsky mit seinen Schriften zur Erziehungssoziologie und zur Bildungspolitik. Charakteristisch für Schelsky, aber nicht nur für ihn, sondern insgesamt für die stärkste Richtung in der späteren Diskussion um die Schulreform, ist die Neigung, aus der empirischen Feststellung der Gesellschaftsabhängigkeit von Schule und Erziehung normative Konsequenzen abzuleiten, und zwar derart, daß die Vorstellung vom 'pädagogischen Schonraum' als hoffnungslos antiquiert 'entlarvt' wird und ihr eine 'moderne' und 'realistische' Konzeption des Verhältnisses Schule-Gesellschaft entgegengestellt wird, wonach die Schule sich dadurch als eine 'moderne' und lebensfähige Institution bewährt, daß sie den Hauptentwicklungstendenzen der Gesellschaft folgt. Da die Entwicklung der Gesamtgesellschaft nach Schelsky ja nur noch technisch bestimmten 'Sachzwängen' gehorcht, wäre die Entwicklung der Schule gleichsam im Fahrwasser der allgemeinen Gesellschaftsentwicklung 'sachlich' legitimiert und die alte Furcht der Pädagogen, die Schule könnte zu einem bloßen Instrument gesellschaftlich-politischer Interessen werden, scheint nunmehr, in der 'industriellen Gesellschaft', grundlos zu sein." Ebenda.

9 Vgl. die Ablösung der Diskussion um die Lehrplantheorie durch die der Curriculumtheorie seit dem Erscheinen der Schrift von S.B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967.

10 Vgl. Habermas, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Neuwied/Berlin 1963;
ders.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Beiheft 5 der Philosophischen Rundschau, Tübingen 1967;

ders.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968;
ders.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", Frankfurt 1968;
Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt 1971;
ders.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973.

11 So spricht etwa Meyer von der "Formalisierung des Legitimationsproblems in der lernzielorientierten Curriculumentwicklung ". Meyer, H.L.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, a.a.O., Bd. II, S. 426-438; hier: S. 435.

12 "Wissenschaftliche Theorien, die Poppers Theoriebegriff genügen, folgen also einem technischen Erkenntnisinteresse: Die Kenntnis von Ursache/Wirkungszusammenhängen erweitert den Anwendungsbereich zweckrationalen Verhaltens, sei es nun auf die Beherrschung gegenständlicher (natürlicher) oder vergegenständlichter (gesellschaftlicher) Prozesse gerichtet." Meyer, H.L.: Einführung..., a.a.O., S. 29f. Und:
"... daß auch durch Lernzielorientierung qua Zweckrationalisierung eine bestimmte Wertposition bezogen wird: diejenige des technischen Interesses an der Verfügung über Menschen (Bruder 1971)." Meyer, H.L.: Skizze des Legitimationsproblems..., a.a.O., S. 434.

13 Vgl. z.B. Blankertz, H.: Demokratische Bildungsreform -kapitalistische Systemerhaltung-politische Erziehungswissenschaft..., a.a.O., S. 36, S. 49, S. 52.

14 Vgl. Fußnote 1 dieser Arbeit. Darüber hinaus wäre der Einfluß auf Curriculumprojekte und Lehrplanreformen zu nennen (z.B. Kollegstufe Nordrhein-Westfalen; Rahmenrichtlinien für die Hauptschulen von Nordrhein-Westfalen; Projekte des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität (IPN) in Kiel)

15 Vgl. etwa Blankertz, H.: Demokratische Bildungsreform -kapitalistische Systemerhaltung-politische Erziehungswissenschaft..., a.a.O., S. 35f und
H.L. Meyer: "... wird zugleich behauptet, daß Wissenschaftstheorie die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen institutionalisierte Forschung stattfindet, mitzureflektieren hat, weil diese selbst die entscheidende Determinante der Verwissenschaftlichung immer neuer Lebenszüge bilden; Wissenschaftstheorie muß zur Kritik der gesellschaftlich vermittelten erkenntnisleitenden Interessen einer Disziplin ausgeweitet werden. Daraus folgt, daß es unsinnig wäre, jeder Disziplin ihre autochthone Wissenschaftstheorie zu 'zimmern'; denn für jede Einzeldisziplin stellt sich das Problem

in gleicher Weise; dies dürfte der Grund dafür sein, daß die Soziologie als Theorie sozialer Systeme die noch vor kurzer Zeit federführende Philosophie in der Methodologiediskussion abgelöst hat. Auch die Methodenfragen der Erziehungswissenschaft sind also im Kontext der sozialwissenschaftlichen Theoriediskussion zu sehen; insofern kann erziehungswissenschaftliche Curriculumforschung als eine sozialwissenschaftliche Disziplin verstanden werden." Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972, S. 28f.

16 "Das an Emanzipation des Menschen orientierte erkenntnisleitende Interesse dieser Gesellschaftstheorie vollzieht nur, was in der Vernunft des Gattungssubjektes und seinem Bildungsprozeß angelegt ist, der -ähnlich wie bei Hegel- in dieser Gesellschaftstheorie mit ihren Reflexionskategorien zu seinem bisherigen Höhepunkt und zur 'ideologiefreien' Einsicht in sein eigenes 'wahres' Wesen gelangt. In der späteren Periode hat Habermas diesen Ansatz etwas verändert. Von dem aus der Tradition des klassischen deutschen Idealismus hergenommenen Subjektbegriff wird Abstand genommen (Habermas/Luhmann 1971,S.177). Anstelle des Bildungsprozesses des Gattungssubjekts tritt nun der herrschaftsfreie Diskurs unter den Bedingungen einer idealen Sprechsituation." Strzelewicz, W.: Zur Interdependenz von gesellschaftlichen Prozessen und Curriculumentwicklung. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, a.a.O., Bd. I, S. 79-92, hier: S. 87 ; vgl. die Bezugnahme Meyers auf das Diskursmodell bei Habermas von 1973: Meyer, H.L.: Skizze des Legitimationsproblems..., a.a.O., S. 432f.
"Soweit Curricula Erkenntnisse über die Welt vermitteln, müssen sie in einer von wissenschaftlichen Denkformen immer stärker bestimmten Gesellschaft selbst Teile des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses sein. Sie repräsentieren Welterkenntnis immer mehr in der Form wissenschaftlicher Erkenntnis und müssen sich daher gegenüber den Standards der Wissenschaft bewahren. Andererseits impliziert jedes Curriculum Ziele und Zwecke des Lernens, die einen gesellschaftlich begründbaren Sinn unterstellen. Diese normative Dimension des mittels Curricula gesteuerten Bildungsprozesses setzt also stets einen Konsens über Ziele voraus. Dieser Konsens ist nur zu sichern, wenn aus der Analyse und Kritik der je gegenwärtigen gesellschaftlichen Lebenswelt, ihrer Praxis und ihrer Zwecksetzungen Argumente zu ihrer Begründung im Diskurs der Betroffenen entwickelt werden. Und Analyse und Kritik sind heute selbst in entscheidendem Maße auf Wissenschaft verwiesen, um sich intersubjektiv zu artikulieren." Edelstein, W.: Diskursive oder ideologische Legitimation durch Wissenschaft-Überlegungen zur neueren Rahmenrichtlinien-Diskussion in der BRD. In: Neue Sammlung, Jg. 14, H. 2 1974, S. 133-143, hier: S. 138.

17 Vgl. dazu vom marxistischen Standpunkt: Hahn, E.: Die theoretischen Grundlagen der Soziologie von Jürgen Habermas. In: Die "Frankfurter Schule" im Lichte des Marxismus. Zur Kritik der Philosophie und Soziologie von Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, Frankfurt 1974, 2. Aufl., S. 70-89. Hahn wirft Habermas eine dualistische Gegenüberstellung von "Arbeit" und "Interaktion" vor, die zu einer idealistischen Auffassung des Bewußtseins führe.

18 Die einseitige Betonung der legitimatorischen Einsetzbarkeit erfahrungswissenschaftlich-positivistischer methodologischer Positionen (Sozialtechnologieaspekt) vernachlässigt den Gesichtspunkt, daß der Produzent allein durch die volle Aneignung relativ formaler Abstraktionsleistungen und Theoriemodelle erheblich bessere Ausgangsvoraussetzungen für die - nur abstraktionsmäßig mögliche - Erkenntnis sozialer Gesetzmäßigkeiten aufweist als durch die Aneignung nur geringer theoretischer (formaler) und methodologischer Prinzipien. Es wäre historisch auch auf den jahrhundertelangen fast vollständigen Ausschluß des Produzenten von höheren theoretischen - und sei es nur formalen - Fähigkeiten durch eine "volkstümliche" Bildung zu verweisen.

19 Die Versuche, theoretische Modelle des Spätkapitalismus vorzulegen, sind inzwischen zahlreich. Zu einer Typologie dieser Versuche vgl. Naschold, F./Väth, W.: Politische Planungssysteme im entwickelten Kapitalismus. In: Dies. (Hrsg.): Politische Planungssysteme, Opladen 1973, S. 7-42, hier: S. 21-33.

20 Vgl. dazu etwa R. Rilling: "Wissenschaftliche Produktion ist abgeleitete Produktion, sie ist keine Tätigkeit, die ihre Antriebe in sich selbst findet - etwa in einer ewigen 'menschlichen Neugierde' oder in einem angeborenen 'Wissenszwang' -, sondern sie findet ihre Antriebe, ihr Material und Mittel, ihr Ziel in der materiellen Produktion und durch die materielle Produktion; in dieser erst bewährt sie sich." Rilling, R.: Theorie und Soziologie der Wissenschaft. Zur Entwicklung in BRD und DDR, Frankfurt 1975, S. 11.
Den Grund dafür, daß sich in der wissenschaftlichen Diskussion die Analyse von Wissenschaft als Form der gesellschaftlichen Arbeit bisher nur ungenügend durchgesetzt habe, sieht Rilling "in dem niedrigen Vergesellschaftungsgrad insbesondere der gesellschaftswissenschaftlichen Tätigkeit und in dem Problem einer exakten begrifflichen Unterscheidung zwischen materieller und ideeller Produktion." Ebenda, S. 10.

21 Vgl. dazu auch die persönlichkeitstheoretische Position bei Sève, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt 1972, S. 285-287.

22 Vgl. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, a.a.O., S. 10, 18, 30, 43, 47f, 81f, 158, 176.

23 Ebenda, S. 38, 41ff.

24 Darauf weist auch R. Katzenstein hin. Vgl. Katzenstein, R.: Zum Problem einer marxistischen "Staatsableitung". In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 20, H. 4 1975, S. 426-438.

25 Hahn weist u.E. schlüssig am Beispiel der Begriffe Arbeit und Interaktion (Habermas) und Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse (Marx) nach, daß Habermas die Marxsche Theorie (oder zentrale Begriffe davon) falsch wiedergibt und diese dann kritisiert. Vgl. Hahn, E.: Die theoretischen Grundlagen..., a.a.O., S. 73-83.

26 Vgl. u.a. die in Fußnote 1 dieser Arbeit genannten Autoren, die über die Begründbarkeit von Lernzielen, die sozusagen als Teilklasse gesellschaftlicher Normen, Werte usw. betrachtet werden, das Legitimationsproblem diskutieren.

27 Marx, K./Engels, F.: Ausgewählte Schriften, Bd I, Berlin 1953, S. 250; zit. nach Suchodolski, B.: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie, Köln 1972, S. 87.

28 "Marx analysierte die ökonomischen Gesetze, indem er zeigte, daß sie keineswegs natürliche und unveränderliche Gesetze der Dinge, sondern historische Gesetze bestimmter sozialökonomischer Formationen sind." Suchodolski, B.: Einführung in die marxistische Erkenntnistheorie, a.a.O., S. 82. Und:
"Die Analysen von Marx ließen erkennen, wie die Menschen die Herrschaft über ihre eigene produktive Tätigkeit verloren haben, und wie sie diese Herrschaft auf einem unvergleichlich höheren Niveau wiedergewinnen können." Ebenda, S. 83.

29 Antilegitimatorisches Bewußtsein muß also von sinnlich-empirisch gegebenen Erscheinungsformen der sozialen Beziehungen in spezifischer Weise abstrahieren können.

30 Im Kommunistischen Manifest beschreiben Marx und Engels den historischen Prozeß der Herausbildung von spontanem gewerkschaftlichen bis hin zu Klassenbewußtsein idealtypisch. Vgl. Marx, K./Engels, F.: Ausgewählte Schriften, Bd I, Berlin 1966, 6. Aufl., S. 32-37.

31 Zur Charakterisierung z.B. des Lohnfetischismus vgl. Marx, K.: Das Kapital, Bd I, Marx/Engels Werke 23, Berlin 1968, S. 559ff.

32 Vgl. z.B. Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf), Berlin 1953, S. 491.

33 Vgl. Schleifstein, J.: Einführung in das Studium von Marx, Engels, Lenin, München 1972, S. 86f.

34 Vgl. z.B.: "... übernimmt der Markt mit seiner kybernetischen zugleich eine ideologische Funktion: das Klassenverhältnis kann in der unpolitischen Form der Lohnabhängigkeit anonyme Gestalt annehmen. Bei Marx hat die theoretische Analyse der Wertform daher die doppelte Aufgabe, das Steuerungsprinzip des marktwirtschaftlichen Verkehrs und die Basisideologie der bürgerlichen Klassengesellschaft aufzudecken." Habermas, J.: Legitimationsprobleme..., a.a.O., S. 43.

35 Vgl. z.B. ebenda, S. 23, 25, 97f, 112.

36 Vgl. ebenda, S. 178-192.

37 Vgl. ebenda, S. 58 und 82ff.

38 Vgl. den Abschnitt 2.1. der vorliegenden Arbeit.

39 Vgl. Meyer, H.L.: Skizze des Legitimationsproblems.., a.a.O., S. 437

40 Vgl. dazu kritisch die Rezension von H. Löffler. In: Sozialistische Politik Jg. 6, H. 31 (Dez.) 1974, S. 99-111, hier: S. 100-103.

41 Vgl. z.B. Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972, S. 50.

42 Vgl. ebenda, S. 44f.

43 Vgl. ebenda, S. 23.

44 Vgl. etwa Jäggi, U.: Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik, Frankfurt 1973, S. 65.

45 Vgl. Hahn, E.: Spontaneität und Klassenbewußtsein. In: Ders.: Theoretische Probleme der marxistischen Soziologie, Köln 1974, S. 299-339; hier: S. 329f.

46 Tjaden-Steinhauer, M.: Gesellschaftsbewußtsein der Arbeiter. Umrisse einer theoretischen Untersuchung, Köln 1975.

47 Rilling, R.: Theorie und Soziologie..., a.a.O.

48 Vgl. Hacker, W.: Allgemeine Ingenieurpsychologie, Berlin 1973.

49 Dieser Zusammenhang ist bisher u.E. noch nicht erforscht worden.
Eine Untersuchung dieser Problematik könnte mindestens von zwei Seiten angegangen werden: Zum einen über einen theoretischen Klärungsversuch der erkenntnistheoretischen Bestimmung des Charakters von Natur- und Gesellschaftsgesetzen und deren Verknüpfung mit einer historisch-konkreten Persönlichkeitstheorie des Produzenten; zum zweiten über den empirischen Zusammenhang von Bildungsniveau (dessen qualitative Bestimmung von entscheidender Bedeutung wäre) und Klassenbewußtsein (einschließlich der Handlungskomponenten) der Arbeiterschaft.

50 Vgl. Marx, K.: Das Kapital Bd I, Marx/Engels Werke 23, Berlin 1968, S. 189-191.

51 Dieser Zwang könnte sich durch innen- oder außenpolitische Faktoren ergeben.

52 Vgl. dazu unter parteipolitischem Aspekt:
Harrer, J.: Zur Typologie und Definition sozialdemokratischer Politik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 19, H 6 1974, S. 569-581.

53 Vgl. die systematische Darstellung und Kritik bei Rilling, R.: Theorie und Soziologie..., a.a.O., S. 73-121.

54 Vgl. dazu: Hülsmann, H.: Die Schwierigkeiten des Jürgen Habermas beim Versuch, Theorie und Praxis zu vermitteln. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 21, H.1 1976, S. 57-70, hier: S. 63.

55 Vgl. Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem. und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd 50: Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten, Teil 1, Stuttgart 1975, S. 217-252.

56 Vgl. Gliederungspunkt 3.2. der vorliegenden Arbeit.

57 Haug, Frigga,u.a. (Projekt Automation und Qualifikation): Automation führt zu Höherqualifikation. Thesen über Hand- und Kopfarbeit. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 4 1975, S. 90-96.

58 Vgl. Hacker, W.: Allgemeine Ingenieurpsychologie, a.a.O., S. 89, 93, 124, 208ff.

59 Vgl. Wessel, K.F.: Grundprobleme des Verhältnisses von marxistisch-leninistischer Philosophie und Pädagogik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 21, H. 10 1973, S. 1195-1209.

60 Diese und die nachfolgenden Differenzierungen gelten für unseren Begriff der Bildung, aber zugleich auch für den Begriff Curriculum, da wir das Curriculum als diejenigen (theoretischen) Qualitäten der Bildung (z.B. Ziele, Inhalte, Methoden) begreifen, die in Curricula kodifiziert werden. Wir verwenden im folgenden vorwiegend den allgemeineren Terminus Bildung und nicht solche spezifischeren Termini wie Allgemeinbildung, schulische Vorbildung oder ähnliches mehr, obwohl sich die Verwendung eines spezielleren Terminus evtl. begründen ließe. Für die Entwicklung unserer Thesen zu Legitimationsproblem und -dilemma in der Folge der spätkapitalistischen Bildungs- und Curriculumreform scheint uns die Verwendung des Bildungsbegriffs ausreichend zu sein.

61 Vgl. die Versuche der sowjetischen Lernpsychologie (Leontjew, Galperin, Rubinstein u.a.m.), den Ansatz von J. Piaget, in USA besonders J.S. Bruner, im deutschsprachigen Raum etwa J. Lompscher, G. Rosenfeld (DDR), in der BRD v.a. die Arbeiten (besonders im Bereich der Mathematikdidaktik) des Instituts für Didaktik der Mathematik in Bielefeld. (Zur Titelangabe siehe das Literaturverzeichnis der vorliegenden Arbeit.)

62 Vgl. etwa die Bemühungen im Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel: Frey, K./Lang, M. (Hrsg.): Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht. 2. IPN-Symposium (13.-15. März 1972), Bern/Stuttgart 1973; für den Bereich der Sozialwissenschaftlichen Didaktik vgl. etwa den kritischen Beitrag zur Verwendung der Kategorien "Struktur" und "Konflikt" von Priester, K.: "Struktur" und "Konflikt"-Bemerkungen zu zwei didaktischen Grundkategorien in der politischen Bildung. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 4 1975, S. 18-30.

63 Vgl. hierzu und zur ausführlichen Kritik besonders Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, a.a.O.; zusammenfassend S. 221-224.

64 Meyer, H.L.: Aufbau und Funktion eines didaktischen Strukturgitters. In: Frey, K./Häussler, P.: Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze. Bericht über das 4. IPN-Symposium, Weilheim/Basel 1973, S. 263-287, hier: S. 272

65 Das Buch von C. Möller besteht eigentlich nur aus einer Aneinanderreihung von Darstellungen von Verfahren und Techniken zur Lernzielkonstruktion, -evaluation und -kontrolle. Vgl. Möller, Chr.: Technik der Lernplanung, Weinheim und Basel 1973 (4. neub. Aufl.).

66 Möller übernimmt z.B. den extrem reduktionistisch-formalen Verhaltensbegriff bei der Lernzieldefinition von Mager. Vgl. Mager, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1972 (1. Aufl. 1965). Vgl. dazu im Zusammenhang mit der Lernzieloperationalisierung kritisch Meyer, H.L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt 1975, 2. Aufl., S. 69-73.

67 Vgl. Bruner, J.S.: Relevanz der Erziehung, Ravensburg 1973; es handelt sich hierbei um die deutsche Fassung von Aufsatzsammlungen zwischen 1964 und 1970; Bruner, J.S., u.a.: Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971.

68 Vgl. Otte, M./Steinbring, H.: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterricht. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 5 1975, S. 71-89, hier: S. 89.

69 Vgl. Meyer, H.L.: Aufbau und Funktion..., a.a.O.

70 Vgl. Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, a.a.O. und ders.: Skizze des Legitimationsproblems..., a.a.O.

71 Vgl. ebenda.

72 Vgl. die Gliederung von Meyer, H.L.: Einführung..., a.a.O., S. 11ff.

73 Zum Problemzusammenhang vgl. ebenda, S. 20-27.

74 Vgl. Fußnote 13 in Kapitel 1 dieser Arbeit.

75 Vgl. z.B. Meyer, H.L.: Einführung..., a.a.O., S. 28-32.

76 Vgl. ebenda, S. 232-236. Hier bezieht Meyer die Habermas/Luhmann-Debatte ein; vgl. Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt 1971.

77 "Verfahrenslegitimation": Hier steht im Vordergrund nicht "die Frage, wie Legitimation theoretisch denkbar ist, sondern die Frage, welche L e i s t u n g das Phänomen der Legitimation von Entscheidungen für moderne hochkomplexe Gesellschaften zu erbringen hat, wird diskutiert;..." Ebenda, S. 139. Und: "Deshalb kann das Problem zu der Frage präzisiert werden, wie die Mitglieder eines sozialen Systems zur A n e r k e n n u n g der von diesen Systemen produzierten Entscheidungen gebracht werden können. Die Antwort ist einfach: Die Legitimation muß soweit als möglich m o t i v l o s werden, d.h. von den Ziel- und Wert-

vorstellungen der einzelnen Mitglieder gelöst, dafür aber durch Institutionalisierung gesichert werden. ...; durch ein generalisiertes Anerkennungsverhalten gegenüber Entscheidungen wird sichergestellt, daß mit der Legitimation v o r jeder konkreten Einzelentscheidung immer schon gerechnet werden kann." Ebenda, S. 139f.

78 Inzwischen waren die Publikationen von Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973 und Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972 erschienen.

79 "Lernzielorientierte Curriculumentwicklung liefert die Vorgaben für lernzielorientierten Unterricht; in ihm soll durch eine möglichst operationabel gehaltene Definition von Ziel/Mittelketten eine möglichst weitgehende Steuerung und Kontrolle des eintretenden Lernergebnisses gesichert werden (Johnson 1971)." Meyer, H.L.: Skizze..., a.a.O., S. 433. Diese Konzeption sei "mehr oder weniger identisch mit dem Konzept, Lernzielanalysen nach dem Schema b e h a v i o r i s t i s c h e r L e r n t h e o r i e n aufzubauen und die Curriculumentwicklung den methodologischen Prämissen des Behaviorismus unterzuordnen (...)." Ebenda, S. 434. Meyer vermutet, daß die "Zunahme der Planungstätigkeit des politisch-administrativen Systems auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung bezogen werden (muß); sie könnte als 'selbstadaptive Strukturbildung' des spätkapitalistischen Staates erklärt werden, der die Grenzen der Belastbarkeit des Gesamtsystems angesichts ökonomischer Krisen durch das Hinausschieben seiner eigenen Systemgrenzen zu erhöhen versucht (vgl. Offe 1972, S. 14 und passim). Die Einbeziehung immer neuer, bisher eher 'naturwüchsig' weiterentwickelter Lebensbereiche in den Umkreis staatlicher, zweckrationaler Planungsmaßnahmen hat dann die Funktion, dringend erforderliche Steuerungsleistungen für das ökonomische System zu erbringen und zugleich Massenloyalität für die Planungstätigkeit zu sichern." Meyer, H.L.: Skizze..., a.a.O., S. 437.

80 Der Einsatz von lernzielorientierten Curricula als Legitimationsstrategien stoße jedoch auf Legitimationskonflikte. Diese äußerten sich im stummen Protest der Lehrer und theoretisch werden die Grenzender "administrativen Beschaffung von Legitimation" - nach Habermas - dadurch begründet, daß diese "selbst destruktiv wird, sobald die Tatsache der zweckrationalen 'Beschaffung' durchschaut wird (...)." Ebenda, S. 434f.

81 Sie halte an der Begründbarkeit von Wertentscheidungen fest, "durch den Grundsatz einer jederzeit h e r s t e l l b a r e n, durch Diskussion zu leistenden

Vergewisserung der Berechtigung der einzelnen Entscheidungen.
'Die Geltung von intersubjektiv anerkannten Normen beruht...auf dem kontrafaktischen Anspruch, daß sie jederzeit in einem praktischen Diskurs gerechtfertigt werden könnten.' (Habermas, in Habermas/Luhmann 1971, S. 263)". Meyer, H.L.: Einführung..., a.a.O., S. 140.

82 Vgl. ebenda, S. 237, Fußnote.

83 Wir beziehen uns auf diese Publikationen, weil dort die für unser Thema zentralen Probleme verhandelt werden. Die Grundthesen, die dort vertreten werden, finden sich in allen Publikationen von Habermas.

84 Habermas, J.: Legitimationsprobleme..., a.a.O., S. 11.

85 Diese Ausführungen will Habermas als Vorarbeit zu einer Theorie der sozialen Evolution verstanden wissen. Vgl. ebenda, S. 7.

86 Vgl. ebenda, S. 13.

87 Vgl. ebenda, S. 15. Hiermit überträgt Habermas die früher von ihm entwickelten Kategorien in systemtheoretische Modelle; vgl. Habermas, J.: Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser "Philosophie des Geistes". In: Technik und Wissenschaft als "Ideologie", Frankfurt 1970, 4. Aufl., S. 9-47.

88 Vgl. das Schema bei Habermas, J.: Legitimationsprobleme..., a.a.O., S. 15. Habermas übernimmt das Schema von Offe, C.: Krise und Krisenmanagement. Elemente einer politischen Krisentheorie. In: Jänicke, M. (Hrsg.): Herrschaft und Krise, Opladen 1973, S. 197-223, hier: S. 213.

89 Habermas variiert diese dualistischen Begriffspaare in immer neuen Zusammenhängen. Er spricht von Sozialintegration/Systemintegration (S. 13), Lebenswelt/System (S. 14), Entfaltung der Produktivkräfte/Zuwachs an Systemautonomie, Macht/Veränderung der normativen Struktur (S. 16), Steuerungsprobleme/normative Struktur (S. 17), Produktivkräfte/Sozialisation (S. 19), wahrheitsfähige Äußerungen/rechtfertigungsbedürftige Normen (S. 19), Produktivkräfte/Weltbilder (S. 19), äußere Natur/innere Natur (S. 13f), Arbeit oder instrumentales Handeln und technische Regeln/innere Natur und normative Strukturen (S. 20f).

90 Vgl. ebenda, S. 20.

91 Ebenda, S. 20f.

92 Ebenda, S. 22; vgl. auch: "Während die Geltung technischer Regeln und Strategien von der Gültigkeit empirisch wahrer oder analytisch richtiger Sätze abhängt, ist die Geltung gesellschaftlicher Normen allein in der Intersubjektivität der Verständigung über Inten-

tionen begründet und durch die allgemeine Anerkennung von Obligationen gesichert." Habermas, J.: Technik..., a.a.O., S. 63; zum Diskursmodell vgl. u.a. Habermas, J.: Legitimationsprobleme..., a.a.O., S. 147-152.

93 Vgl. ebenda, S. 153.

94 Ebenda, S. 161.

95 Ebenda, S. 41; siehe auch: "...-der im Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital begründete Gegensatz der Interessen tritt nicht unmittelbar in Klassenauseinandersetzungen, sondern in der Unterbrechung des Akkumulationsprozesses, also in Form von Steuerungsproblemen, zutage." Ebenda, S. 40.

96 Ebenda, S. 47f.

97 Ebenda, S. 36, 48, 59; vgl. auch: "Weil die soziale Gewalt des Kapitalisten in Form des privaten Arbeitsvertrages als eine Tauschbeziehung institutionalisiert wird und die Abschöpfung von privat disponiblem Mehrwert an die Stelle politischer Abhängigkeit getreten ist, übernimmt der Markt mit seiner kybernetischen zugleich eine ideologische Funktion: das Klassenverhältnis kann in der unpolitischen Form der Lohnabhängigkeit anonyme Gestalt annehmen." Ebenda, S. 42f. Und: "Erst die relative Entkoppelung des ökonomischen Systems vom politischen läßt in der bürgerlichen Gesellschaft einen Bereich entstehen, der von traditionalen Bindungen freigesetzt ist und den strategisch-utilitaristischen Handlungsorientierungen der Marktteilnehmer überlassen wird." Ebenda, S. 37.

98 Ebenda, S. 39. Vgl. auch: "Die bürgerlichen Ideologien können eine universalistische Struktur annehmen und an verallgemeinerbare Interessen appellieren, weil die Eigentumsordnung die politische Form abgestreift hat und in ein Produktionsverhältnis überführt worden ist, das sich, wie es den Anschein hat, selber legitimieren kann: die Institution des Marktes kann sich auf die dem Äquivalententausch innewohnende Gerechtigkeit stützen. Deshalb wird nun der bürgerliche Verfassungsstaat, worin die Botschaft des rationalen Naturrechts seit Locke besteht, an den legitimen Verhältnissen der Produktion gerechtfertigt..." Ebenda, S. 38; vgl. auch Habermas, J.: Technik..., a.a.O., S. 70.

99 "Daher verlieren die ökonomischen Krisen ihren schicksalhaften, der Selbstreflexion zugänglichen Charakter und erlangen die Objektivität von unerklärlichen kontingenten Naturereignissen." Habermas, J.: Legitimationsprobleme..., a.a.O., S. 48.

100 Ebenda, S. 49.

101 Ebenda, S. 54.

102 Ebenda.

103 Ebenda, S. 56; vgl. auch Habermas, J.: Technik..., a.a.O., S. 75.

104 Habermas, J.: Legitimationsprobleme..., a.a.O.

105 Vgl. ebenda, S. 58.

106 Ebenda, S. 57.

107 Ebenda, S. 55.

108 Ebenda; vgl. auch: "Der Zuschnitt formaldemokratischer Einrichtungen und Prozeduren sorgt dafür, daß die Entscheidungen der Administration weitgehend unabhängig von bestimmten Motiven der Staatsbürger gefällt werden können. Dies geschieht durch einen Legitimationsprozeß, der generalisierte Motive, d.h. inhaltlich diffuse Massenloyalität beschafft, aber Partizipation vermeidet." Ebenda; und: "Andererseits werden die zerstreuten Folgekonflikte auch handgreiflicher, weil sie nicht mit der Objektivität von Systemkrisen auftreten, sondern unmittelbar Legitimationsfragen provozieren. Daraus erklärt sich die funktionale Notwendigkeit, das administrative System soweit als möglich vom legitimatorischen System unabhängig zu machen.
Dem dient die Trennung der instrumentellen Funktionen der Verwaltung von expressiven Symbolen, die eine unspezifische Folgebereitschaft auslösen." Ebenda, S. 98f.

109 Ebenda, S. 58.

110 Ebenda, S. 60.

111 Er unterscheidet ökonomische, politische Krisentendenzen ("Rationalitätskrise") und soziokulturelle Krisen, vgl. ebenda, S. 66-73.

112 Vgl. ebenda, S. 70f.

113 Ebenda, S. 70. Vgl. auch folgende Passage: "Das politische System übernimmt Aufgaben der Ideologieplanung (Luhmann). Dabei ist allerdings der Manipulationsspielraum eng begrenzt, denn das kulturelle System verhält sich gegenüber administrativen Kontrollen eigentümlich resistent: e s g i b t k e i n e a d m i n i s t r a t i v e E r z e u g u n g v o n S i n n. Die kommerzielle Erzeugung und administrative Planung von Symbolen erschöpft die normative Kraft kontrafak-

tischer Geltungsansprüche. Die Legitimationsbeschaffung ist selbstdestruktiv, sobald der Modus der 'Beschaffung' durchschaut wird." Ebenda, S. 99.

114 Ebenda, S. 71.

115 Ebenda; vgl. auch S. 106ff.

116 Vgl. ebenda, S. 70, 122f, 125.

117 Ebenda, S. 130.

118 Ebenda; Habermas fährt fort: "Dieses wiederum wäre dadurch zu erreichen, daß die Integration der inneren Natur überhaupt auf einen anderen Sozialisationsmodus umgestellt, d.h. von rechtfertigungsbedürftigen Normen abgekoppelt würde." Ebenda.

119 Vgl. ebenda, S. 194-196.

120 Habermas, J.: Technik..., a.a.O., S. 100. Das Zitat lautet: "Das einzige Protestpotential, das sich durch erkennbare Interessen auf die neue Konfliktzone richtet, entsteht vorerst unter bestimmten Gruppen von Studenten und Schülern." Ebenda. Habermas spricht dieser Zielgruppe eine neue "Sensibilität" für die "strukturelle Ausschaltung praktischer Fragen aus der entpolitisierten Öffentlichkeit" zu. Ebenda, S. 103. Er ergänzt: "Eine politische Kraft wird sich daraus freilich nur ergeben können, wenn jene Sensibilisierung an ein unlösbares Systemproblem rührt. Für die Zukunft sehe ich e i n solches Problem. Das Maß des gesellschaftlichen Reichtums, den ein industriell entfalteter Kapitalismus hervorbringt, und die technischen wie organisatorischen Bedingungen, unter denen dieser Reichtum produziert wird, machen es immer schwieriger, die Statuszuweisung auch nur subjektiv überzeugend an den Mechanismus der Bewertung individueller Leistung zu binden. Auf lange Sicht könnte deshalb der Studenten- und Schülerprotest diese brüchig werdende Leistungsideologie dauerhaft zerstören und damit die ohnehin fragile, allein durch Entpolitisierung abgedeckte Legitimationsgrundlage des Spätkapitalismus zum Einsturz bringen." Ebenda.

121 Es handelt sich hierbei um seine Antrittsvorlesung an der Frankfurter Universität von 1965.

122 Ebenda, S. 74; vgl. dazu: Müller, W.: Habermas und die Anwendbarkeit der Arbeitswerttheorie. In: Sozialistische Politik, Jg. 1, H. 1 1969, S. 39-53.

123 Habermas, J.: Technik..., a.a.O., S. 80.

124 "Die brüchig gewordenen Legitimationen werden durch neue ersetzt, die einerseits aus der Kritik an der Dogmatik der überlieferten Weltinterpretationen hervorgehen und wissenschaftlichen Charakter beanspruchen, die aber andererseits Legitimationsfunktionen behalten und faktische Gewaltverhältnisse somit der Analyse wie dem öffentlichen Bewußtsein entziehen." Ebenda, S. 72; und: "Im Unterschied zu den philosophischen Wissenschaften älteren Typs entfalten sich die modernen Erfahrungswissenschaften seit den Tagen Galileis in einem methodologischen Bezugssystem, das den transzendentalen Gesichtspunkt möglicher technischer Verfügung spiegelt." Ebenda.

125 Ebenda, S. 96. Damit bestätige sich die These von Marcuse, "daß Technik und Wissenschaft heute auch die Funktion von Herrschaftslegitimationen übernehmen." Ebenda, S. 74.

126 Vgl. dazu Ley/Müller: "Unter Berufung auf den ominösen Franz Borkenau suchte Habermas als Positivismus zu disqualifizieren, was mit der Begründung der modernen Naturwissenschaften seit Galilei in Beziehungen zwischen Größen sich ausdrückt. Er übernimmt die subjektivistische Annahme, aus einer bestimmten Form der Produktivkräfte ergebe sich die Art des Herangehens an die Naturobjekte und überträgt die daran ansetzende Kritik auf den 'Lebenszusammenhang'." Ley, H./Müller, T.: Kritische Vernunft und Revolution. Zur Kontroverse zwischen Hans Albert und Jürgen Habermas, Köln 1971, S. 261f. Gegen den damit verbundenen impliziten Vorwurf der Anwendbarkeit der Naturwissenschaften wenden Ley/Müller ein: "Gerade der von Habermas bestrittene Lebenszusammenhang wird sichergestellt, denn Anwendbarkeit vergewissert den Bezug auf die Gesellschaft und ihre Anliegen. Wenn die Behauptung von Habermas tatsächlich gelten würde, wäre jede Bemühung um Ausschaltung technischer und sonstiger Ambivalenz unmöglich, da seit Galilei kein Einblick in die Lebensverhältnisse zu gewinnen wäre." Ebenda, S. 263.

127 Marx weist dagegen immer wieder auf die progressive Rolle der Arbeit für die Möglichkeiten zur Höherentwicklung der Menschheit und auch darauf, daß die Entwicklung der Produktivkräfte erst die Möglichkeit für eine soziale Weiterentwicklung schaffe. In folgendem Zitat wird der Zusammenhang zwischen stofflichen und sozialen, gesellschaftlichen und subjektiven Momenten deutlich: "Wir haben ebenfalls gezeigt, daß die Aufhebung der Teilung der Arbeit bedingt ist durch die Entwicklung des Verkehrs und der Produktivkräfte zu einer solchen Universalität, daß das Privateigentum und die Teilung der Arbeit für sie zu einer Fessel wird. Wir haben ferner gezeigt, daß das Privateigentum nur aufgehoben werden kann unter der Bedingung

einer allseitigen Entwicklung der Individuen, weil eben der vorgefundene Verkehr und die vorgefundenen Produktivkräfte allseitig sind und nur von allseitig sich entwickelnden Individuen angeeignet, d.h. zur freien Betätigung ihres Lebens gemacht werden können." Marx, K./Engels, F.: Die Deutsche Ideologie. In: Marx/Engels Werke, Bd. 3, Berlin 1959, S. 424. Marx schreibt an anderer Stelle in bezug auf die Individuen: "Was sie sind, fällt also zusammen mit ihrer Produktion, sowohl damit, w a s sie produzieren, auch damit w i e sie produzieren." Marx, K./Engels, F.: Die Deutsche Ideologie. In: Ebenda, S. 21.
Auf den Zusammenhang und die Spezifik der stofflichen und sozialen Momente verweist auch R. Rilling: "Stoffliches Dasein und gesellschaftliche Form der Elemente und Beziehungen des gesellschaftlichen Produktionsprozesses stehen also nicht in dem Sinne unvermittelt nebeneinander, daß die gesellschaftliche Form die historisch variable 'äußere Hülle' der stofflichen Existenzform dieses Produktionsprozesses darstellt, die sich losgelöst von dieser entwickelt. Andererseits aber darf der Tatbestand der Determination der Entwicklungsformen des 'Stoffes' durch das spezifische soziale Verhältnis, indem sie sich entfalten, nicht zu einer Hypostasierung dieser Determinationsbeziehung verselbständigt werden: sie besitzt ihre absolute Grenze und 'natürliche Schranke' (Marx) im Wirken der Gesetzmäßigkeiten der Natur, die den Entwicklungsformen der stofflichen Existenzformen des gesellschaftlichen Produktionsprozesses zugrundeliegen. Diese Gesetzmäßigkeiten können nicht aufgehoben, sondern nur bewußt beherrscht werden." Rilling, R.: Theorie und Soziologie..., a.a.O., S. 42.

128 Hierauf verweisen auch Ley/Müller: "Da Habermas die Eigentumsverhältnisse eliminierte, bleibt nur ein ideologischer Widerspruch, mit dem die Produktivkräfte kulturkritische Abfertigung erhalten. Aus dem antagonistischen Klassengegensatz ... entsteht in Habermas' Gesellschaftstheorie ein Widerspruch zwischen wissenschaftlich-technischem Fortschritt und dem institutionellen Rahmen, der als Verkehrsform und Ideologie definiert war." Ley, H./Müller, T.: Kritische Vernunft..., a.a.O., S. 246.

129 Marx, K.: Thesen über Feuerbach. In: Marx/Engels Werke Bd. 3, Berlin 1969, S. 5-7.

130 Vgl. Fußnote 17 in Kapitel 1 dieser Arbeit; vgl. auch Ley, H./Müller, T.: Kritische Vernunft..., a.a.O., S. 236.

131 Vgl. kritisch dazu die Gegenüberstellung von Grundaxiomen funktional-strukturalistischer und kommunika-

tions-theoretischer Systemtheorien auf der einen und einer "historisch-materialistischen Konzeption der Struktur gesellschaftlicher Systeme" auf der anderen Seite bei: Tjaden, K.-H.: Bemerkungen zur historisch-materialistischen Konzeption der Struktur gesellschaftlicher Systeme. In: Maciejewski, F. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion. Supplement I, Frankfurt 1973, S. 78-87.

132 Zur Kritik der Begriffe der Kommunikation und des Diskurses vgl. Ley, H./Müller, T.: Kritische Vernunft..., a.a.O., S. 250ff. Den abstrakten Vernunftbegriff bei Habermas kritisiert W.R. Beyer. Er schreibt unter Bezug auf das Schlußkapitel bei J. Habermas: Legitimationsprobleme..., a.a.O., S. 194ff.: "Der Abschnitt handelt ab über 'Parteilichkeit der Vernunft'. Welche 'Vernunft' gilt hier? Die praktische? Die konkrete? Die absolute? Die instrumentelle? Bleibt es nicht bei der theoretischen Vernunft? Und über diese sagte Engels: 'Wir wissen jetzt, daß dies Reich der Vernunft weiter nichts war als das idealisierte Reich der Bourgoisie' (MEW 19, 190)." Beyer, W.R.: Vom Sinn oder Unsinn einer 'Neuformulierung' des Historischen Materialismus. Zu den Versuchen einer philosophischen Stabilisierung von Herrschaft im sogenannten Spätkapitalismus, Frankfurt 1974, S. 77, Fußnote 56.
W. Fach resümiert hinsichtlich der Verwendung des Interessenbegriffs: "Diese Identifikation von Universalität und Rationalität einerseits, Partikularität und Irrationalität andererseits, geschieht rein f o r m a l, ausdrücklich ohne Rücksicht auf den materiellen Gehalt des je verfolgten Interesses. Ihre Plausibilität gewinnt sie aus einer für das HABERMASsche Denken zentralen Reduktion: P r a x i s 'verkümmert' zu K o m m u n i k a t i o n, P o l i t i k zu S p r a c h e. Mit ihr hat sich jene Emanzipationsperspektive 'frühbürgerlicher Aufklärung' (WILLMS) neu etabliert, die p a r t e i l i c h -vernünftige Praxis nicht kennt. HABERMAS rekurriert auf diese anachronistische Position, weil ihm das Proletariat als historisches Subjekt 'abhanden gekommen ist' - und behält sie auch bei, nachdem er es offensichtlich wiedergefunden hat. Seine Begründung: einzig im Namen der Allgemeinheit sei die Forderung nach Aufhebung einer Klassenstruktur legitimerweise vorzubringen (HABERMAS 1973: 196, Fortsetzung von Anm. 216)." Fach, W.: Diskurs und Herrschaft-Überlegungen zu Habermas 'Legitimationslogik. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 3, Juni 1974, S. 221-228, hier: S. 227 und: "Sollte diese These richtig sein, würde das bedeuten: HABERMAS benutzt - unbewußt - den Rückgriff auf transzendental gegebene Normen dialogischer Vernunft, um seine parteiliche Interessiertheit hinter dem Etikett des Allgemeinen zu verbergen. V e r a l l g e m e i n e-

rungsfähige Interessen wären demnach rationalisierte Partikularinteressen." Ebenda, S. 228; vgl. auch Hirsch, J.: Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals, Frankfurt 1974, S. 388, Fußnote 11.

133 Zur Kritik einer "erkenntnistheoretischen Gesellschaftstheorie" bei Habermas von Marxschen Positionen aus vgl. Ley, H./Müller, T.: Kritische Vernunft..., a.a.O., S. 52-62 und S. 51: "Habermas statuiert gegenüber dem Anspruch des positivistisch bestimmten Orientierens auf die Naturwissenschaft eine Selbständigkeit der Erkenntnistheorie, die verklausuliert zu einem zweifelhaften Pendant des Popperschen Anspruchs wird."
Bei Marx findet sich ein erheblich "radikalerer" Standpunkt zur gesellschaftlichen (klassenbedingten) Determination von Natur- und Gesellschaftswissenschaft, in dem sich die Trennung von "Wahrheit" und "Werten" (Normen, Zielen, Handeln) in materielle Interessengegensätze auflöst. Vgl. dazu aus erkenntnistheoretischer Sicht M. Tripp: Materialistische Erkenntnistheorie und Ideologie. In: Sozialistische Politik, Jg. 6, H. 30 1974, S. 83-125, über den Zusammenhang von Naturbeherrschung und Klasseninteresse Ley/Müller schreiben: "Da Kontrolle nur vom technologischen Aspekt aus gesehen wird, entgleitet die Ambivalenz des Technischen jeder Verfügung. Sie verlangt auf einer der Kultur gefährlich werdenden Stufe unbedingt einen Eingriff, den das Engagement für bestimmte positive Zielsetzungen zu steuern hat, in denen das Klasseninteresse zum Zuge kommt. Vermutet Habermas, gegenüber der Natur sei die wissenschaftlich produzierte Verfügungsgewalt bereits realisiert, dann unterstellt er allerdings mehr, als Technik allein zu leisten vermag. Seine Interpellation an gesellschaftliche Verantwortung, verstanden im anfänglichen Selbstverständnis der Positivismusdebatte, gestattet bereits eine autonome Verfügung des Technischen, in der der soziale Konnex unterbrochen ist." Ley, H./Müller, T.: Kritische Vernunft..., a.a.O., S. 50.
Marx "verläßt...den Boden einer abstrakten, am autochthonen und isolierten Ich ausgerichteten Erkenntnistheorie und legt die Grundlage für eine gesellschaftliche Gnoseologie. 'Da die gesellschaftliche Praxis der Menschen die bestimmende Grundlage für alle Formen der geistigen Aneignung der Wirklichkeit bildet, ist auch der Erkenntnisprozeß nur als gesellschaftlicher Vorgang möglich.' (...) Eine in diesem Sinne verstandene Gnoseologie ist gegenüber allen übrigen Formen von Erkenntnistheorie etwas grundlegend und qualitativ Neues, nicht weil sie den Erkenntnisprozeß thematisiert, sondern weil sie die materiellen, gesellschaftlichen, historischen und ideellen Bedingungen des Erkenntnisprozesses untersucht und sich über die bestimmenden Gesetze dieser Bedingungen und Momente und ihren wechselseitigen Zusammenhang Rechenschaft geben muß.

Mit der Pointierung des Erkenntnisprozesses sind die oben beschriebenen Komponenten als Konstitutionselemente immer schon mitzudenken." Tripp, M.: Materialistische Erkenntnistheorie und Ideologie. In: a.a.O., S. 96.

134 Vgl. Fußnote 26 in Kapitel 1 dieser Arbeit.

135 Vgl. Habermas, J.: Legitimationsprobleme..., a.a.O., S. 58.

136 Vgl. etwa Jung, H., u.a.: Die Septemberstreiks 1969. Darstellung, Analyse, Köln 1969; Deppe,F.: Arbeiterbewegung und westeuropäische Integration, Köln 1976.

137 Vgl. Habermas, J.: Legitimationsprobleme...,a.a.O., S. 58.

138 Dies wird deutlich, wenn er aus der Annahme von abgefangenen ökonomischen Krisen schließt: dies sei durch eine "systematische Überforderung der öffentlichen Haushalte" erreicht worden; und: "Wenn das staatliche Krisenmanagement versagt, fällt es hinter s e l b s t g e s e t z t e programmatische Ansprüche zurück, worauf als Strafe Legitimationsentzug steht..." Ebenda, S. 98.

139 Vgl. Ley, H./Müller, T.: Kritische Vernunft..., a.a.O., S. 246.

140 Wir beziehen uns auf die 1972 erschienene Aufsatzsammlung Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates,Frankfurt 1972.

141 Vgl. ebenda, S. 14.

142 Ebenda, S. 7.

143 Ebenda, S. 47.

144 Ebenda, S. 10; vgl. auch S. 23.

145 Vgl. ebenda, S. 28f.

146 Ebenda, S. 28.

147 Ebenda, S. 38.

148 Ebenda, S. 51f.

149 Ebenda, S. 48.

150 Vgl. ebenda, S. 60f, S. 92f.

151 Er liege in den USA heute bei ca. zwei Fünftel der Gesamtbevölkerung; vgl. ebenda, S. 42.

152 Ebenda, S. 47.

153 Ebenda; Offe führt weiter aus, daß, je höher die Qualifikation und Spezialisierung der Arbeitskraft sei, um so weniger könne das "Steuerungsproblem" gelöst werden, wie "konkrete Arbeit weiterhin darauf festgelegt werden" könne, "sich inhaltlich durch die Verwertungsbedürfnisse des Kapitals programmieren und sich ihre Entscheidungsprämissen von diesen vorgeben zu lassen". Ebenda, S. 48.

154 Vgl. ebenda, S. 59.
In einer Publikation wertet Offe 1975 die Entwicklungen im Berufsbildungswesen im Hinblick auf damit verbundene Legitimationsprozesse der Bundesregierung aus und gelangt zu leichten Modifikationen seines Ansatzes. Er stellt erstens den neutralen Charakter des Staates heraus: "Staatliche Politik ist nicht durch das Interesse von gesellschaftlichen Subjekten oder ihren Aggregaten, nicht von Klasseninteressen, ... in Bewegung gesetzt, sondern verfolgt ein höchst abstraktes, von jeder inhaltlichen Bestimmung entleertes 'K o n s i s t e n z i n t e r e s s e' d e s S t a a t e s a n s i c h s e l b s t - an der Einheit und Vereinbarkeit seiner Organisationsmittel." Offe, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt 1975, S. 305f. Als Staatsfunktionen benennt Offe "Freiheit", Steuerung, soziale und Interventionseingriffe und "Demokratie", als "das Organisationsmittel, welches die Handlungsfähigkeit jeder bestimmten Regierungsgewalt von Legitimation abhängig macht, die in periodischen, allgemeinen und repräsentativen Wahlen erzeugt wird." Ebenda, S. 303. Zweitens beschreibt Offe drei Argumentationsfiguren, die zu legitimatorischen Zwecken benutzt werden, um Mißerfolge der Regierungspolitik in der Öffentlichkeit darzustellen. Von diesen Argumentationsfiguren: "Machtlosigkeit als Alibi", "Konfliktverleugnung", "paradoxe Mobilisierung" scheint die dritte auf einen Positionswandel von Offe bezüglich der sozialen und politischen Herrschaftsalternativen zu gelangen. Die Regierung mobilisiere die Gewerkschaften zu Akklamationszwecken, obwohl diese die einzige Kraft darstellten, die den notwendigen außerparlamentarischen Druck erzeugen könnte, um Reformen tatsächlich durchzusetzen. Dennoch erkennt Offe in den Gewerkschaften keine wirkliche Alternative, um Herrschaft abzubauen. Systemgefährdend sei die Hinwendung der "Bürger" zu Methoden, "welche die Zuständigkeit staatlicher Politik für ihre Interessen negiert." Ebenda, S. 314. "'Delegitimatorisch' sind Konflikte dann, wenn sie sich nicht nur gegen bestimmte I n-

t e r e s s e n- u n d M a c h t p o s i t i o n e n, sondern gegen die i n s t i t u t i o n a l i s i e r t e n V e r f a h r e n richten, welche die Interessenauseinandersetzungen reglementieren." Ebenda, S. 315.

155 Wir gehen auf andere Aspekte bei Offe, die in der Literatur kritisch vermerkt wurden, hier nicht mehr ein. Zur Kritik am Staatsbegriff vgl. Hirsch, J.: Staatsapparat..., a.a.O., S. 370, S. 373 und Löffler, H.: Rezension..., a.a.O.; indirekt: Katzenstein, R.: Zum Problem..., a.a.O., S. 429, S. 432; zur Anwendung der Systemtheorie: Hirsch, J.: Staatsapparat..., a.a.O. S. 221; indirekt: Rilling, R.: Theorie und Soziologie..., a.a.O., S. 28; zur Vernachlässigung des Klassenkonflikts: Hirsch, J.: Staatsapparat..., a.a.O., S. 388.

156 Vgl. Fußnote 1 in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit.

157 Hierbei ist der 1975 vorgelegte Versuch von Manz eingeschlossen. Vgl. Manz, W.: Schule und Legitimation. Zur curricularen Entscheidungsproblematik, Hamburg 1975.

158 Tjaden-Steinhauer/Tjaden (1973) nennen vier Vergesellschaftungstendenzen im Spätkapitalismus: "die zunehmende Vergesellschaftung der akkumulierenden Kapitalverwertung durch die Bildung von Kapitalgesellschaften; die zunehmende Vergesellschaftung der mehrwertproduzierenden Lohnarbeit durch die Bildung von Großbetrieben; die zunehmende Vergesellschaftung der technischen Produktionsorganisierung durch die Verwissenschaftlichung von Produktivkräften und die zunehmende Vergesellschaftung der ökonomischen Produktionsregulierung durch die Verstaatlichung von Reproduktionsbedingungen ".Tjaden-Steinhauer, M./Tjaden, K.H.: Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus, Stuttgart 1973, S. 39.

159 Autorenkollektiv: Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950-1970, Teil II, 2. Halbband, Frankfurt 1974, S. 259.

160 Ebenda, S. 327.

161 In der nicht-marxistischen Diskussion wird die O b s o l e n z des Klassenbegriffs in der "modernen" Gesellschaft nachzuweisen versucht. Zur Kritik einiger nicht-marxistischer Ansätze vgl. Deppe, F./Lange, H.: Zur Soziologie des Arbeiter- und Klassenbewußtseins. Ein kritischer Literaturbericht. In: Das Argument, Jg. 12, H. 61 1970, S. 699-715 und Das Argument, Jg. 12, H. 62 1970, S. 803-821.

162 Serge Mallet, der mit seinem theoretischen Ansatz auf zentrale Gesellschaftsbegriffe von Touraine, wie Technokratie, Bürokratie und Technizismus, zurückgreift, hebt begrifflich die "neue Arbeiterklasse" hervor, die gekennzeichnet sei durch einen neuen "Arbeitertyp, der hochspezialisiert ist und von dem man ein hohes Niveau der allgemeinen und technischen Bildung verlangt " Mallet, S.: La nouvelle classe ouvrière, Paris 1963, S. 140; zit. na. Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter. Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins, Köln 1971, S. 47. Dieser Teil der Arbeiterschaft (hochqualifizierte Arbeiter, Techniker, Wissenschaftler) sei der für zukünftige Arbeitskonflikte auf der Ebene der Arbeiterkontrolle am ehesten mobilisierbare Teil der Arbeiterschaft.

163 Vgl. Offe, C.: Strukturprobleme..., a.a.O., S. 49

164 Vgl. Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter..., a.a.O., S. 48f, 54, 55f; zur Kritik an der Theorie der neuen Arbeiterklasse vgl. auch Jung, H.: Marxistische Klassentheorie und die Ideologie der "neuen Arbeiterklasse". In: Ökonomische Theorie, politische Strategie und Gewerkschaften. Auseinandersetzung mit neoreformistischen und neosyndikalistischen Anschauungen. Beiträge einer Tagung des IMSF am 17./18. April 1971, Frankfurt 1971, S. 32-74 und Krause, G.: Durch eine neue Technik zu einer neuen Klasse? Kritisches zur Theorie der "neuen Arbeiterklasse". In: Facit, o.J., H. 27 (Juli) 1972, S. 47-56.

165 Vgl. den Hinweis von Jung, H.: Zur Diskussion um den Inhalt des Begriffs "Arbeiterklasse". In: Das Argument, Jg. 12, H. 61, Dez. 1970, S. 665-698, hier: S. 667.

166 Jung, H., u.a.: Klassen- und Sozialstruktur der BRD: 1950-1970. Teil I Klassenstruktur und Klassentheorie, Frankfurt 1972, S. 119.

167 Ebenda.

168 Im Konkurrenzkapitalismus bildet die Arbeiterschaft (im weiteren Sinne) erst eine Minderheit an den gesamten Erwerbstätigen: "Im deutschen Reich betrug der Anteil der Arbeiter, Angestellten und Beamten 1882= 63,5% und 1925= 66,2%, in der Bundesrepublik 1950= 70,9% und 1969= 81,6% (...) aller Erwerbspersonen. In den USA betrug ihr Anteil 1968= 87,2% und in Großbritannien 1966= 93,2%." Jung, H.: Zur Diskussion..., a.a.O., S. 665; für die BRD kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Tjaden-Steinhauer, M./Tjaden, K.H.: Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus, Stuttgart 1973, S. 200 sowie Jaeggi, U.: Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik,Frankfurt 1973, S. 65. Es ist weiterhin zu

berücksichtigen, daß sich die sozialökonomischen Gegensätze auch innerhalb der Kategorie der "Selbständigen" vergrößern, aufgrund der zunehmenden Monopolisierung auf der einen und der Proletarisierung auf der anderen Seite. Vgl. dazu etwa Jäggi, U.: Ebenda, S. 69 und Fürstenberg, F.: Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, Köln/Opladen 1967, S. 130.

169 Tjaden-Steinhauer, M.: Gesellschaftsbewußtsein der Arbeiter, a.a.O.

170 Vgl. ebenda, S. 13-59.

171 Tjaden-Steinhauer, M.: Gesellschaftsbewußtsein..., a.a.O., S. 150f. Sie definiert diese Kategorien wie folgt: Mit der Bestimmung "dinglich" wird auf die Kennzeichnung der kapitalistischen Produktion als Warenverhältnis hingewiesen. (Die von den Lohnarbeitern geschaffenen Waren treten den Produzenten als fremde, sie beherrschende Verhältnisse gegenüber.); "abstrakt" sind die ökonomischen Verhältnisse insofern, als "die kapitalistischen Produktionsverhältnisse... durch ein Abstraktum, eine Idee bestimmt erscheinen", da sich die gesellschaftlichen Verhältnisse als Beziehungen darstellen, die "durch eine Sache, den Tauschwert, hergestellt werden." Die Bestimmung "verkehrt" weist darauf hin, daß die Aneignung von Mehrarbeit verkehrt "als zwangloser Verkehr zwischen Tauschpartnern" auftritt; die Beziehung "widersprüchlich" verweist auf die Dominanz des Profitprinzips über die Entfaltung der Produktivkräfte. Ebenda, S. 151f.

172 Aus der Dinglichkeit der materiellen Produktion sei zu folgern, daß das Bewußtsein "seine Objekte im wesentlichen nicht in ihrer Vermitteltheit erfaßt, sondern in ihrer bloßen Unmittelbarkeit wahrnimmt. Und insofern es diese in positivistischer Begrenztheit vernunftgemäß zu erklären sucht, kann es als rationalisierendes bezeichnet werden." Ebenda, S. 154. Die Tauschwertcharakteristik der Produktion bedinge, daß "die materiellen Bedingungen der Produktion und ihrer Verhältnisse... im Bewußtsein der kapitalistischen Gesellschaft gegenüber deren ideellen Vermittlungsmomenten in den Hintergrund (treten). Dadurch wird es zu idealisierendem Bewußtsein.".Ebenda, S. 155. Mit der Bezeichnung "Verkehrtheit" soll auf die Gegensätzlichkeit von spontaner Erscheinung und theoretischer Bestimmung hingewiesen werden. Widersprüchlichkeit des gesellschaftlichen Bewußtseins meint: "Die psychisch-ideellen Aktivitäten der Menschen und deren Resultate, die historisch soweit entwickelt werden, daß sie die Wesenszusammenhänge der Gegenstände erkennen könnten, sind in die Form rationalisierender und idealisierender Betrachtung eingefangen, eine Form, die solche Erkenntnis gerade verhindert." Ebenda, S. 157.

173 Vgl. ebenda, S. 158.

174 Ebenda, S. 161.

175 Ebenda, S. 162.

176 Es sei verkehrtes (der Arbeitslohn werde als Preis der Arbeit aufgefaßt, paritätische Mitbestimmung verwechselt mit Selbstbestimmung der Arbeiterschaft), idealisierendes (die geschichtliche Relativität des Gesellschaftssystems werde übersehen), rationalisierendes (zum Beispiel als Personalisierung) und widersprüchliches Bewußtsein (zum Beispiel könne die Widersprüchlichkeit zwischen positiven und zugleich negativen Aspekten der Technik nicht als aufhebbar begriffen werden) Vgl. ebenda, S. 163-165.

177 Die Vorherrschaft der tradeunionistischen Bewußtseinsform wird nach Tjaden-Steinhauer nicht nur durch ideologische Prozesse, "sondern auch durch solche administrativ-politischen Charakters" abgestützt. Ebenda, S. 170.

178 Ebenda, S. 166; F. Deppe spricht von vier Phasen der historischen Herausbildung von Bewußtsein der Arbeiterschaft im Kapitalismus:
- Die Form des individuellen und "spontanen Protestes".
- Die "Phase der 'Maschinenstürmerei'".
- Die Herausbildung der "gewerkschaftlichen Arbeiterassoziationen".
- Die Verbindung des gewerkschaftlichen "ökonomischen Bewußtseins mit politischen Demokratisierungsforderungen" Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter..., a.a.O., S. 61f .

Vgl. auch die aufschlußreichen Schlußfolgerungen aus der empirischen Studie Autorenkollektiv: Mitbestimmung als Kampfaufgabe, Köln 1971, S. 301f. Eine empirische Untersuchung dieser Problematik müßte auch die Untersuchung der Erziehungssituation im Elternhaus einbeziehen. Es wäre etwa die Frage zu beantworten, ob in Arbeiterfamilien bestimmter Struktur sich eher solche Charaktereigenschaften (oder Elemente davon) herausbilden, die die Herausbildung von tradeunionistischem Bewußtsein oder Klassenbewußtsein begünstigen als in Familien mit anderen Strukturmerkmalen. Zu untersuchen wäre ebenfalls der Zusammenhang zwischen dem theoretischen Bildungsniveau und gewerkschaftlichem oder Klassenbewußtsein.

179 Ebenda, S. 168. Die Ursachen lägen in der arbeitsteiligen Trennung der theoretischen von den materiellen Tätigkeiten im Kapitalismus und in der notwendigen politisch-organisatorischen Grundlage von klassentheoretischen Einsichten.

180 Ebenda, S. 169.

181 F. Deppe stellt eine zunehmende Verlagerung des gesellschaftstheoretischen Interesses auf diese Phänomene fest: "Während der Schwerpunkt der westdeutschen Nachkriegssoziologie offensichtlich auf die Bedeutung des steigenden Massenkonsums, der Veränderung der Einkommensstruktur und der Mobilität, insgesamt also auf subjektive Orientierungsmuster und deren Veränderung reflektierte, konzentrieren sich neuere Varianten der Integrationstheorien auf ökonomische, politische und technologisch-organisatorische Entwicklungstendenzen des modernen Kapitalismus." Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter..., a.a.O., S. 22f. Rilling bringt diese Entwicklung in Verbindung mit Veränderungen der wissenschaftlichen Arbeit: "Diese Veränderung der stofflichen Kennzeichen der wissenschaftlichen Arbeit - die bereits mit der Entwicklung der Konzernforschung real eingesetzt hat - ist zumeist mit Begriffen wie 'Industrialisierung' oder 'Verbetrieblichung' der Forschung erfaßt worden, deren Pendant die 'Verwissenschaftlichung der Gesellschaft' sei (Ravetz, Schelsky, Plessner)." Rilling, R.: Theorie und Soziologie..., a.a.O., S. 155.

182 Vgl. die theoretische Auseinandersetzung um das Thema "Industriegesellschaft oder Spätkapitalismus"; kritisch zur Industriegesellschaftskonzeption s. Rilling, R.: Theorie und Soziologie..., a.a.O., S. 27f.

183 Vgl. Rilling, R.: Theorie und Soziologie..., a.a.O.

184 Vgl. ebenda, S. 35-42.

185 Rilling bemerkt:"Wissenschaftliche Produktion ist abgeleitete Produktion, sie ist keine Tätigkeit, die ihre Antriebe in sich selbst findet - etwa in einer ewigen 'menschlichen Neugierde' oder in einem angeborenen 'Wissenszwang' - sondern sie findet ihre Antriebe, ihr Material und Mittel, ihr Ziel in der materiellen Produktion und durch die materielle Produktion; in dieser erst bewährt sie sich." Ebenda, S. 11.

186 "Wenn die Wissenschaft nur als Bestandteil des gesellschaftlichen Bewußtseins betrachtet wird, so liegt der Schwerpunkt bei der Untersuchung der sozialen Funktion der wissenschaftlichen Erkenntnisse und bei ihrem Verhältnis zu anderen Bereichen - z.B. den ideologischen - des gesellschaftlichen Bewußtseins, nicht beim Prozeß der Hervorbringung der Erkenntnisse und dessen materieller Determination." Ebenda, S. 230.

187 Rilling gelangt in seiner Analyse zur Typologie dreier Etappen der Vergesellschaftung der Wissenschaft. Die

erste Etappe wird vollendet durch die Herausbildung wissenschaftlicher Lohnarbeit. (Diese Etappe fällt zusammen mit der Entwicklung der Konzernforschung.) Die zweite Etappe wird geprägt durch die "Monopolisierung der wissenschaftlichen Forschungstätigkeit". Ebenda, S. 147. Die dritte Etappe ist "strukturell gekennzeichnet... durch die Durchdringung und Koppelung öffentlicher und privater Kapitalmacht und entsprechender politischer Potenzen und durch die umfassende, kontinuierliche und unmittelbare Regulierung des Gesamtsystems der wissenschaftlichen Arbeit." Ebenda, S. 148.
Rilling entwickelt den dieser Auffassung zugrundeliegenden Wissenschaftsbegriff aus dem Marxschen Arbeitsbegriff: "Indem Marx zwischen der ökonomischen Formbestimmtheit und den stofflichen Charakteristika der Produktion unterschied, hat er erstmals - insbesondere und ausführlich anhand der warenproduzierenden Arbeit - den Doppelcharakter des gesellschaftlichen Produktionsprozesses herausgearbeitet." Ebenda, S. 11. "Indem Marx die Produktion als materielle, gesellschaftliche Praxis und als tätige Auseinandersetzung mit der Natur auffaßte, deckte er die gesellschaftliche Formbestimmtheit und den historischen Charakter des Verhältnisses von Mensch und Natur auf und entwickelte zugleich die Voraussetzungen für die Analyse der verschiedenen historischen Vergesellschaftungsformen der Produktion." Ebenda, S. 12. "Damit ist zugleich die Kernzone des Gegenstands einer materialistischen Wissenschaftssoziologie umrissen. Diese Kernzone ist der Vergesellschaftungsprozeß der wissenschaftlichen Arbeit." Dabei wird "unter Vergesellschaftungsprozeß nicht nur das sich im Prozeß der Arbeitsteilung entfaltende System gesellschaftlicher Beziehungen verstanden, sondern zusammengefaßt das System sozialer Verhältnisse in einem gesellschaftlichen Teilbereich und die damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungs- und Realisierungsformen der wissenschaftlichen Tätigkeit (als einer gesellschaftlichen Tätigkeit)." Die Kategorie "gesellschaftliche Tätigkeit" ist "an den Marxschen Arbeitsbegriff gebunden und schließt von daher sowohl arbeitswissenschaftliche Verkürzungen als auch eine Fetischisierung der Erscheinungsformen dieser gesellschaftlichen Tätigkeit aus. Vor allem aber verhindert eine solche Konzeption von vorneherein, daß sich ein Gegensatz zwischen einer 'Soziologie des Systems wissenschaftlichen Wissens und einer 'Soziologie des sozialen Systems Wissenschaft' entwickelt, da sie beide Dimensionen dank der Betonung der 'Doppelform' dieser gesellschaftlichen Tätigkeit bereits kategorial von Beginn an miteinander verknüpft und als Einheit behandelt." Ebenda, S. 69.

188 Diese Aussage soll im folgenden Kapitel näher begründet werden.

189 Diese Inhalte wären als theoretische Handlungsregulationselemente interpretierbar.

190 Auch im Bewußtsein der Wissenschaftler müssen handlungsorientierende legitimatorische Theorien verankert werden. Diesem Aspekt kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht nachgegangen werden.

191 Hierzu wären Untersuchungen zur Legitimationsproblematik bei Produzenten mit unterschiedlichen theoretischen Qualifikationsniveaus denkbar. Eine Verbindung der theoretischen Ansätze von Hacker, Sève und Tjaden-Steinhauer wäre hierzu u.E. sinnvoll.

192 Manz, W.: Schule und Legitimation..., a.a.O., S. 68.

193 Ebenda, S. 67. "Natur, d.h. die ursprünglich geltende Bestimmung des Menschen, wird hier zur Legitimationsquelle gegenüber dem mittelalterlichen, kirchlich-feudalen Weltbild, das die Bestimmung des Menschen aus einer kosmologischen Sollensordnung begriff, nach welcher der Mensch, der in seiner Natürlichkeit eher als 'gefallen' betrachtet wurde, erst zu formen ist." Ebenda.

194 Ebenda.

195 Ebenda, S. 68.

196 Ebenda, S. 69. Bei Luhmann werde dieses Prinzip auf beliebige Entscheidungsbereiche ausgedehnt und so gewendet, daß nicht "mehr die Zustimmung zum Inhalt, sondern einzig zum Verfahren... Gehorsam herbeiführen" soll. Ebenda, S. 70.

197 "Legalität konstituiert sich durch die S e t z u n g von 'beliebigen' Inhalten (Recht, politische Inhalte, Vereinsinhalte oder ähnliches). Aller Gehorsam leitet sich nicht von Personen, sondern von der unpersönlichen Satzung ab;..." Ebenda, S. 75.

198 "Die Integration des Proletariats in die bürgerliche Gesellschaft konnte nur gelingen, wenn diese so liberal war, die proletarischen 'Ideale' zu berücksichtigen", was für Max Weber "andererseits auch hieß, daß diese Ideale sich nicht absolut setzen durften". Ebenda, S. 79.

199 Ebenda, S. 79. Hier setze die antidemokratische Umdeutung der plebiszitären Legitimität durch Carl Schmitt an, der sich die nötige "Autorität" für Legitimationsprozesse "aus der Wirkung und dem Eindruck eines großen politischen Erfolges; aus den etwa noch vorhandenen autoritären Residuen einer vordemokratischen Zeit; oder aus dem politischen Ansehen einer neben-

demokratischen Elite" erhoffe. Schmitt, C.: Legalität und Legitimität. In: Verfassungsrechtliche Aufsätze, Berlin 1958, S. 263-350, hier: S. 141; zit. nach ebenda, S. 83. Schmitt bereitete der Blut- und Boden-Mystik die Grundlage, derer sich der deutsche Faschismus, nach Meinung von Manz, bedienen konnte. Manz geht auf die Behandlung des Legitimationsproblems in den Gesellschaftswissenschaften während der Zeit des Faschismus in Deutschland nicht mehr ein. Eine solche Analyse wäre sicher überfällig, nicht zuletzt, um am Beispiel der Legitimationsproblematik mögliche Zusammenhänge zwischen spätkapitalistischen und faschistischen Ideologemen zu überprüfen. Es wäre überhaupt zu fragen, ob die Legitimationsdiskussion, wie sie von Autoren wie Manz, Offe und Habermas in der bundesrepublikanischen universitären Diskussion thematisiert wurde, nicht generell eine systematische Unterbelichtung der Möglichkeiten anderer Herrschaftsformen impliziert. Vgl. in diesem Sinne Löffler, H.: Rezension..., a.a.O., S. 103f.
In einem Bericht über den Kongreß der "Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft" 1975 mit dem Thema "Legitimationsprobleme politischer Systeme" vermerken auch Claus Leggewie und Alf Lüdke kritisch die "weitgehende(n) Unfähigkeit, den Zusammenhang "von Legitimationsproblemen" mit offen-repressiver Herrschaft zu sehen". Leggewie, C./Lüdtke, A.: Wie Herrschaft legitimiert wird, Frankfurter Rundschau Nr. 238, 14. Okt. 1975, S. 11.
Über den historischen Zusammenhang der von Manz genannten Elitetheorien schreibt W. Elsner: "Frühbürgerlich-idealistische Vorstellungen von 'reiner', unmittelbarer Demokratie und aufgeklärtem, autonomem Menschsein waren an der Realität des Kapitalismus des 19. Jhdts. vollkommen zerbrochen. Die ersten empirischen Untersuchungen zum Demokratieproblem im letzten Drittel des Jahrhunderts ließen, da sie am frühbürgerlichen Demokratieideal gemessen wurden, scheinbar nur den Schluß zu, daß Demokratie unmöglich sei und sich stets ein 'ehernes Gesetz der Oligarchie' durchsetze. Die E l i t e t h e o r i e ist seitdem konstitutives Element herrschender Gesellschaftskonzeptionen. Auch da, wo offen antidemokratische und profaschistische Anfänge (Pareto, Mosca, Michels) überwunden und zu Theorien 'demokratischer Elitenherrschaft' geläutert wurden, blieb als Kern die Vorstellung, daß es stets nur die Verbands- und Parteiführungen sind, deren Zusammenspiel das gesellschaftliche Leben ausmacht. Damit war in Soziologie und Politologie der Grundstein gelegt für die Abstraktion von gesellschaftlichen Grundlagen kollektiver Organisierung und für die Inhaltsleerung der Demokratiekonzeption. So konnte Schumpeter in den 40er Jahren in einer inzwischen 'klassischen' Definition Demokratie auf eine Methode reduzieren: Danach ist 'die Demokratie eine politi-

sche M e t h o d e (...), um zu politischen (...) Entscheidungen zu gelangen (...), unabhängig davon, welche Entscheidungen sie unter gegebenen Verhältnissen hervorbringt', sie ist 'diejenige Ordnung der Institutionen zur Erreichung politischer Entscheidungen, bei welcher einzelne die Entscheidungsbefugnis vermittels eines Konkurrenzkampfes um die Stimmen des Volkes erwerben'. Durch seine Übertragung des Modells der freien Unternehmerkonkurrenz auf das politische Geschehen wird Schumpeter zum Klassiker der heutigen 'ökonomischen Theorie der Demokratie'. Analog zur Gewinnmaximierung der Unternehmer wollen die Parteiführungen ihre Wählerstimmen maximieren, um an Macht, Prestige und Einkommen zu gelangen. In der Verfolgung dieses egoistischen Zieles in Konkurrenz mit anderen Parteien fallen als Nebenprodukt die Parteiprogramme ab, die dem Wähler (Konsumenten) größtmögliche 'Wohlfahrt' (Bedürfnisbefriedigung) versprechen." Elsner, W.: Die "neue politische Ökonomie" und Ansätze politisch-ökonomischer Neubesinnung in den Wirtschaftswissenschaften (Teil 1) in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 20, H. 11 1975, S. 1233-1247, hier: S. 1243.

Elsner verweist auch auf die Fortführung dieser Konzeptionen in den USA: "Die empirische Demokratie und Parteiforschung, vor allem in den USA in den 30er, 40er und 50er Jahren, machte immer wieder deutlich, wie weit die politische und gesellschaftliche Realität von idealistischer Anthropologie und Demokratievorstellung entfernt war. Ohne die politisch-ökonomischen Grundlagen politischer Apathie und faschistoider Mobilisierbarkeit des 'einfachen Mannes' (z.B. McCarthyismus) zu analysieren, begann man, Sozialkonzeptionen und Demokratiemodelle zu entwickeln, in denen die eigentliche Gefahr für Freiheit und Demokratie von den Massen und nicht etwa von den herrschenden Eliten ausging, ja, nach denen die Wirtschafts-, Verbands- und Parteieliten durch möglichst ausgeklügelte Sozialtechniken vor den unberechenbaren Massen zu schützen waren. Die Demokratieverweigerung begründet sich somit selbst: Der angeblich demokratiegefährdende Autoritarismus der Arbeiterklasse, ein Begriff, der lediglich die Ergebnisse der Zerschlagung der alten Gewerkschaftsbewegung, reaktionärer Mobilisierung und technokratischer Machtzentralisierung im Zeichen des 'New Deal' reflektierte, verlangte scheinbar wiederum weitere staatliche Machtzentralisierung und Fernhaltung der Arbeiterklasse von politischer Teilhabe. 'Gleichgewicht' wurde (wie bereits vorher in der Ökonomie) zum zentralen Wert der Demokratietheorie; die Aufgabe war,'Gleichgewicht' auf der Grundlage antagonistischer Gesellschaften theoretisch zu begründen und praktisch herzustellen. Die Pluralismustheorie leistete in Verbindung mit der Elitentheorie hierbei wertvolle Dienste. Die Kombination zur 'Theo-

rie demokratischer Elitenherrschaft' schien in der Tat das Nonplusultra der Stabilisierung der westlichen Systeme der 50er und 60er Jahre zu sein: Gleichgewicht und politische Stabilität schienen in einem System von (begrenztem) Pluralismus bei (grundsätzlichem) Konsens der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Eliten und natürlich politischer Apathie der Massen ein für allemal gewährleistet.
Seit den 50er Jahren bedurfte aber der Ausschluß der Mehrheit der Bevölkerung von wesentlicher politischer Teilhabe intelligenterer Begründungen als der, die Arbeiterklasse sei schlechthin 'demokratiegefährdend'." Ebenda, S. 1244.

200 R. Hegselmann bezeichnet die Systemtheorie als "Institutionalismus" und damit als eine "gegenaufklärerische Position". Hegselmann, R.: Die Systemtheorie Luhmanns als technokratischer Institutionalismus und administrative Hilfswissenschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 21, H. 1 1976, S. 38-57, hier: S. 43. Hegselmann kennzeichnet die Luhmannsche Theorie wie folgt: "... angesichts einer Theorie, die 1. Zweckrationalität zum einzigen Bereich möglicher Rationalität erklärt, Austauschbarkeit und Beliebigkeit von Zwecken zu einem zentralen Theorem erhebt, auch nicht durch Rückgriff auf Glaubensbekenntnisse die Wissenschaften wieder dem Ziel der Aufklärung unterwirft, sondern die Brauchbarkeit eines solchen Zieles zudem bestreitet, eine Theorie, die Emanzipation explizit für ein sinnloses und nicht anzustrebendes Ziel hält; 2. die Organisierung der Beherrschung der Gesellschaft nach dem Vorbilde der Naturbeherrschung, also als technische Beherrschung durch sozialkybernetisch versierte Eliten, zu ihrem Prinzip macht; 3. nicht mehr lediglich die Irrationalität der Entscheidung zur Rationalität behauptet, sondern selbst Irrationalismen (wie z.B. Ideologien) als rational ausgibt. - Eine solche Theorie ist die Systemtheorie Niklas Luhmanns." Ebenda, S. 39f. Zur Kritik an Luhmann vom Standpunkt der Marxschen Philosophie vgl. Heidtmann, B.: Niklas Luhmann und die Systemtheorie - im Lichte der Marxschen Hegel-Kritik. In: Sozialistische Politik, Jg. 6, H. 32 (April) 1975, S. 5-35; Warnke, C.: Die "abstrakte" Gesellschaft Systemwissenschaften als Heilsbotschaft in den Gesellschaftsmodellen Parsons', Dahrendorfs und Luhmanns, Frankfurt 1974. Zur Kritik von klassentheoretischen Gesichtspunkten vgl. Löwe, P.B./Lanfermann, H.-H.: "Systemtheorie" kontra gesellschaftlicher Fortschritt. In: IPW-Berichte, Jg. 2, H. 7 1973, S. 26-34.

201 Vgl. Tjaden-Steinhauer, M.: Gesellschaftsbewußtsein der Arbeiter, a.a.O., S. 157f.

202 In instrumenteller Hinsicht böte der Positivismus den Vorteil, daß durch ihn die Einbeziehung von Ergebnissen moderner Wissenschaften in den Begründungszusammenhang sozialtheoretischer und politikwissenschaftlicher Konzeptionsbildungen erleichtert wird. (Mathematik, Informationstheorie, Kybernetik, Spieltheorie, Systemtheorie) Weiterhin könnten vielfältige empirische Forschungsergebnisse und Teiltheorien in eine Symbiose gebracht werden (z.B. quantifizierende Methoden, Modelltheoretische Abbildungen, Ursachenanalyse, Verhaltenstheoretische Analogien, strukturalistische und funktionalistische Untersuchungsmethoden).
Für die Herausbildung übergreifender und aktivierender Legitimationsstrategien könnte die Ideologieabstinenz des Positivismus jedoch wiederum zu einem Hemmnis werden. Hier wären weitere Bemühungen zu erwarten.

203 Es gibt sicher eine Reihe von wissenschaftlichen Legitimationsstrategien, die an anderen subjektiven Persönlichkeitsfaktoren ansetzen, z.B. an motivationalen, emotionalen, ethischen; darüber hinaus solche, die an Aktivitätsobjekten ansetzen, wie etwa die Arbeitspsychologie. Vgl. zu letzterem Volpert, W.: Die "Humanisierung der Arbeit" und die Arbeitswissenschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 19, H. 6 1974, S. 602-619 (Teil 1) und H. 7 1974, S. 709-719 (Teil 2).

204 Dies mag erstaunen, weil doch etwa Offe sehr ausführlich auf politische Legitimationsstrategien eingeht. Dies ändert jedoch nichts an unserer w.o. getroffenen Kritik, daß er dennoch das Legitimationsproblem "versubjektiviert".

205 Vgl. zur Beschreibung politischer Legitimationsstrategien etwa Naschold, F.: Zur Politik und Ökonomie von Planungssystemen. In: Politische Vierteljahresschrift (Sonderheft), Jg. 4, 1972, S. 13-53; Glagow, R./Offe, C./Ronge, V./Schmieg, G.: Erzeugung und Verarbeitung von Krisen durch politisch-administrative Handlungssysteme, (Ms.) Starnberg 1972, S. 43.

206 Dabei würde sich das Legitimationsdilemma um so verschärfter stellen, je stärker die antilegitimatorischen Kräfte wären. Hier fließen eine Reihe von "intervenierenden Variablen" ein, beispielsweise die Stärke der Krisenhaftigkeit der ökonomischen Entwicklung oder die Spaltung der Organisationen der Arbeiterschaft.

207 Im 4. Kapitel erfolgt die Konkretisierung im bildungspolitischen Sektor am Beispiel der BRD.

208 Offe leitet das Legitimationsproblem aus einem Widerspruch zwischen der staatlichen Funktion des ökonomischen Eingriffes zur Profitstabilisierung und derjenigen zur Legitimationsbeschaffung (Sicherung von Massenloyalitäts-Bewußtsein) ab: "Wenn es zutrifft, daß staatliche Herrschaft im Kapitalismus durch 'gegenläufige Selektivität' charakterisiert ist und wenn es richtig ist, daß im Zuge wachsender Organisations- und Steuerungsleistungen des Staates fürs ökonomische System eine parallele Erweiterung der Mechanismen der Konsensbeschaffung stattfindet und wenn schließlich zutrifft, daß dieser zweiseitige Expansionsprozeß - wegen der N i c h t - Ü b e r e i n s t i m m u n g s e i n e r M o t i v e u n d o b j e k t i v e n F u n k t i o n e n - zu krisenhaften Kollisionen, zur wechselseitigen Behinderung von legitimatorischen und Steuerungsleistungen und damit tendenziell zum Legitimationsbruch führt, dann läßt sich die Deduktionskette um ein Glied fortsetzen, das sich auf die Strategien und Strukturveränderungen bezieht, die in Antizipation solcher Kollisionen und zum Zwecke ihrer vorbeugenden Abwehr wirksam werden." Offe, C.: Strukturprobleme..., a.a.O., S. 100.

209 Ebenda, S. 101f.

210 Harrer, J.: Zur Typologie und Definition sozialdemokratischer Politik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 19, H. 6 1974, S. 569-581, hier: S. 570. Harrer unterscheidet die sozialliberal-integrative Richtung innerhalb sozialdemokratischer Parteien von der in anderen Parteien: "Mangelnde theoretische Selbständigkeit des sozialliberal-integrativen Reformismus bedeutet nicht, daß er mit der sozialliberalen Ideologie und Praxis anderer Parteien deckungsgleich sein könnte. Zwar gehört er zu dem übergreifenden ideologischen Komplex 'Sozialliberalismus', stellt innerhalb desselben aber auch eine besondere Variante dar. Dies ergibt sich aus dem spezifischen Adressaten und sozialen Substrat reformistischer Politik; sie muß an abhängig Arbeitende weitergegeben und mit Bewußtseinsmomenten, die aus deren gesellschaftlicher Stellung resultieren - so vor allem tradeunionistischem Bewußtsein der in Gewerkschaften organisierten Industriearbeiter -, vermittelt werden. Die sozialliberale Komponente sozialdemokratischer Politik unterscheidet sich von ihren bürgerlichen Partnern dadurch, daß für diese - je nach den politischen Bedingungen - eine konservative Umorientierung bis hin zur völligen Ausschaltung der Arbeiterorganisationen nicht ausgeschlossen ist. Die besondere Funktion des sozialliberal-integrationistischen Reformismus äußert sich auch in seiner Terminologie, so etwa darin, daß er sich selbst als 'demokratischer Sozialismus' definiert, also Sprachpartikel aus der Geschichte der revo-

lutionären Arbeiterbewegung mit anderen Begriffen, die seine Orientierung am Demokratiebegriff des bürgerlichen Staates signalisieren sollen, arrangiert, eine latente antikapitalistische Mentalität, die aus der sozialen Lage seiner Adressaten immer wieder resultieren kann, in Konkurrenz mit marxistischen Sozialismuskonzeptionen okkupiert und überdies durch Anknüpfen an tradiertes Vokabular der alten Sozialdemokratie in dem gleichen Moment, in dem er in einem Akt der 'Entideologisierung' sich von deren Tradition trennt, diese Absage doch wieder ästhetisch mildert." Ebenda, S. 573. "Der 'bürgerliche' Sozialliberale wird das Privateigentum an Produktionsmitteln zur Voraussetzung für die Realisierung parlamentarischer Demokratie und für die Garantie der Grundrechte, wie sie in den Verfassungen der meisten bürgerlich-parlamentarischen Staaten festgelegt sind, erklären." Ebenda, S. 573.

211 Ebenda, S. 575.
Harrer beschreibt die sozialökonomischen Grundlagen des Sozialliberalismus und dessen Abgrenzung zu radikaldemokratischen Positionen wie folgt: "Historisch datiert der bürgerliche und der reformistische Sozialliberalismus als massenwirksame Ideologie seit den Anfängen des Übergangs vom liberalen Konkurrenzkapitalismus zum Kapitalismus monopolistischer Struktur mit wachsender Intervention des Staates in den hochentwickelten Industriestaaten sowie seit der - parallel dazu verlaufenden - Herausbildung starker Arbeiterorganisationen: nur unter den Voraussetzungen des sich monopolisierenden Kapitalismus und zunehmender Regulierungsfunktionen des Staats stehen Instrumente bereit, die eine zeitweilige - tatsächliche oder scheinbare - systematische Vermittlung von Arbeiter- und Kapitalinteressen ohne Gewaltanwendung ermöglichen; die Stärke der Gewerkschaften macht diese politischen Maßnahmen erst notwendig."
"Der Sozialliberalismus ist historisch und aktuell von radikaldemokratischer Politik geschieden: diese ist in der vormonopolistischen Phase des Kapitalismus durch den Kampf um rechtliche und politische Gleichstellung aller Gesellschaftsmitglieder und um deren politische Selbstbestimmung gekennzeichnet, ohne definitive Aussagen über die anzustrebende Eigentumsordnung zu treffen." Ebenda, S. 572.
"Radikaldemokratische Politik war das Resultat eines Klassenbündnisses zwischen revolutionärer Kleinbourgeoisie und Proletariat in Vorbereitung und Durchführung der bürgerlichen Revolutionen. Die Führung hatte dabei das Kleinbürgertum. Die radikale Demokratie als relevante politische Richtung wurde in dem Maße geschwächt, in dem die Polarisierung zwischen Bürgertum und Proletariat voranschritt, die Interessen der Großbourgeoisie nicht mehr mit den revolutionären

Freiheits- und Gleichheitsforderungen vereinbar schienen und sich das Kleinbürgertum auf ihre Seite schlug. Aktuell zeigt sich die Zerstörung der politisch-sozialen Basis radikaldemokratischer Politik in der BRD in der nach wie vor starken subjektiven Bindung der kleinen Selbständigen an Ideologie und Politik des kapitalistischen Großbesitzes. Eine Perspektive hat die radikale Demokratie unter monopolkapitalistischen Verhältnissen dort, wo eine starke, klassenbewußte Arbeiterbewegung Teile des ökonomisch vom Großkapital abhängigen Kleinbürgertums politisch von jenem zu trennen und außerdem auch den nichthandarbeitenden Lohnabhängigen die Einsicht in ihre tendenzielle oder aktuelle objektive Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse zu vermitteln vermag. Die 'Zurückgewinnung' des Kleinbürgertums für die radikale Demokratie ist allerdings noch in kaum einem monopolkapitalistisch dominierten Land massenrelevant erfolgt. Dagegen vermochte eine starke Arbeiterbewegung etwa in Frankreich große Teile der lohnabhängigen Intelligenz und der Angestellten auf sich zu orientieren. Radikaldemokratische Politik hält in den bürgerlichen und sozialdemokratischen Parteien der kapitalistischen Länder allenfalls Minderheitspositionen. Aufgrund ihrer politischen Ohnmacht geht sie dort enge - definitorisch oft kaum noch auflösbare - Verbindungen mit dem Sozialliberalismus (in den sozialdemokratischen Parteien auch mit dem sozialistischen Reformismus) ein. Die Neuaktivierung dieser Richtung und ihre Trennung vom Sozialliberalismus durch eine Orientierung auf die sozialistische Arbeiterbewegung wird für den Radikaldemokratismus lediglich eine höhere Realisierungschance seiner politischen Intentionen ergeben, ohne daß er noch einmal eine Führungsrolle im historischen Prozeß einnehmen könnte. Dies ergibt sich aus der mit der Entwicklung der Produktivkräfte dominierend gewordenen gesellschaftlichen Rolle der Arbeiterklasse, dem hohen Grad der objektiven gesellschaftlichen Polarisierung und der schwachen und labilen sozialen Basis der radikaldemokratischen Position." Ebenda, S. 572f., Fußnote 6.

212 Ebenda. Zu den ökonomischen Voraussetzungen für den Erfolg sozialliberaler Politik und den Folgewirkungen bei Krisenerscheinungen schreibt Harrer: "Wesentliche Erfolgsbedingung sozialliberaler (wie jeder reformistischen) Politik sind ökonomischer Aufschwung und relativ reibungsloses Funktionieren der kapitalistischen Wirtschaft. Das unbedingte Festhalten an der Stabilisierung des kapitalistischen Systems auch auf Kosten von Tagesinteressen der Lohnabhängigen kann in ökonomischen Krisensituationen, wenn dieses Ziel nur durch Reallohnsenkung oder -stagnation erreichbar ist, die Integrationsfähigkeit des sozialliberalen Reformismus in Frage stellen und seinen Masseneinfluß beeinträchtigen. Eine solche Entwicklung ist häufig mit

einer Rechtsverlagerung des politischen Kräfteverhältnisses in der gesamten Gesellschaft verbunden. Wenn in sozialdemokratischen Parteien der integrationistische Reformismus jahre- und jahrzehntelang dominiert, dann führt dies dazu, daß politisches Klassenbewußtsein unter den von ihnen beeinflußten Lohnabhängigen zerstört wird oder sich - bei neu für die Sozialdemokratie gewonnenen Schichten - gar nicht erst entwickelt. So entsteht unter den Wählern, Mitgliedern und Anhängern dieser Parteien ein politisches Potential, das in dem Moment zu dezidiert bürgerlichen Parteien umschwenkt, in dem der Integrationismus sein Programm der Klassenharmonie auch evident nicht zu realisieren vermag und die Tagesforderungen seiner Basis nicht mehr erfüllen kann, andererseits aber Rechtstendenzen - oft poujadistischer, ja faschistoider Art - an den von den Integrationisten selbst geförderten Ideologien anpassen. Dieser Vorgang tritt besonders kraß hervor, wenn eine sozialdemokratische Partei sich alleinverantwortlich oder doch tragend in der Regierung befindet. Aktuelle Beispiele dafür sind die Wahlniederlagen der sozialdemokratischen Parteien in Norwegen, Schweden und Dänemark 1973 sowie die starken Verluste der SPD bei den Länder- und Kommunalwahlen 1974. Die Integrationisten versuchen, der Entmachtung ihrer Partei gewöhnlich dadurch zuvorzukommen, daß sie sich dem so eingeleiteten Rechtstrend anpassen - oft durch einen scharfen Kampf gegen die sozialistische Variante des Reformismus in der eigenen Organisation und betonten Antikommunismus (dabei nehmen sie wie in Deutschland 1931 oder in Dänemark 1973 auch eine Parteispaltung in Kauf); sie unterliegen in dieser Konkurrenz mit den offenen Rechtskräften aber regelmäßig." Ebenda, S. 574, Fußnote 7

213 Ebenda, S. 576.

214 Ebenda.

215 Ebenda, S. 577.

216 Es soll noch einmal betont werden, daß wir uns am Beispiel von Meyer stellvertretend mit einem curriculumtheoretischen Lager auseinandersetzen - wir nennen es verkürzt das der "kritischen Curriculumforschung" -, dessen Positionen bei diesem Vertreter am deutlichsten theoretisch ausgewiesen sind. Der Einfluß dieser Schule strahlt auch in andere theoretische Positionen hinein, wie etwa in die heterogene Gruppe der Vertreter offener Curricula und in die handlungsorientierte Curriculumforschung. Das Verbindungsglied zwischen diesen Positionen scheint uns in der Betonung des Partizipationsaspektes und einer Vernachlässigung der Vermittlung systematischen und einheitlich struk-

turierten Wissens als Bildungsinhalt zu sein. Eine Zusammenfassung der Grundpositionen von Vertretern offener Curricula versucht Knab, D.: Curriculumreform auf dem Weg zur Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 20, H. 2 1974, S. 177-188; zur handlungsorientierten Curriculumforschung vgl. u.a. Klafki W.: Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. In: Bildung und Erziehung, Jg. 28, H. 2/3 1975, S. 101-116; Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim/Basel 1974. Wir möchten auch eine Position, wie sie von W. Manz vertreten wird, in das Lager der "kritischen Curriculumforschung" einordnen. Er betont die Notwendigkeit eine politische, sich demokratisch verstehende Curriculumforschung zu entwickeln: "Die pädagogische Theorie hat in Deutschland bisher keine explizite demokratische Tradition entwickelt." Manz, W.: Schule und Legitimation...a.a.O., S. 7 und: "Die vorliegende Arbeit versteht sich als Versuch, einen Reformansatz, die Curriculumforschung, die sich selbst -...- als 'Demokratisierungschance' begriff, auf diesen Anspruch hin zu untersuchen." Ebenda.

217 Manz verbindet beide Elemente: "Meyers Aufdeckung des politisch zu verantwortenden Entscheidungsanteils in der Curriculumerstellung und die damit gegebenen theoretischen Probleme einer Legitimationsdiskussion müssen Kernstück einer politisch verstandenen curricularen Entscheidungstheorie sein." Manz, W.: Schule und Legitimation..., a.a.O., S. 48.

218 Vgl. Fußnote 79 der vorliegenden Arbeit. Manz sieht eine solche Strategie zumindest perspektivisch als relevant auch für die BRD an: "Gegen zwei Reaktionen auf das entstandene Problem versucht diese Arbeit zu argumentieren: gegen eine konservativ-reaktionäre und eine technokratische. Die konservativ-reaktionäre, die gegenwärtig auf der politischen Ebene überwiegt, kann ihre Chance eigentlich nur in der ungestörten Beibehaltung der Traditionen finden, um damit auch die politische und öffentliche Auseinandersetzung gar nicht erst entstehen zu lassen. Sie hat es in der bildungspolitischen Auseinandersetzung der letzten Jahre in der BRD mit erheblichem Geschick verstanden, inhaltliche Bildungsreform (ähnlich wie bei der vereinzelten Gründung von integrierten Gesamtschulen) in jenen Legitimationszwang zu bringen, wonach die Vorzüge der angestrebten Veränderungen in den Kategorien des Bestehenden 'bewiesen' werden sollen, wobei dies durch nichts als seine traditionale Geltung als legitimiert gelten kann. Eine technokratische Reaktion würde in jener Veränderung und 'Verbesserung' der Legitimationsformen im Sinne einer Steigerung der Verbindlichkeitserzeugung bestehen, wie wir dies an der Luhmannschen Legitimationsregelung kritisiert haben(...). Für

den Bildungsbereich sind diese Ansätze noch nicht rezipiert. Da diese systemtheoretische Konzeption jedoch Lösungsansätze generell Planungsproblemen gegenüber verspricht, halten wir eine solche Rezeption nur für eine Frage der Zeit. Gegenüber der konservativen Argumentation hat sie in einer kapitalistischen Gesellschaft die größeren Realisierungschancen, weil sie sich den daraus resultierenden Strukturproblemen besser anpassen kann, die eine rein konservative Lösung eher ausgrenzen muß." Ebenda, S. 112f.

219 Vgl. Fußnote 75 und 76 der vorliegenden Arbeit. Vgl. dazu auch Manz: "Wie alle modernen Wissenschaften, die durch 'empirische Wendungen' den Realitätsgehalt ihrer Aussagen steigern konnten, sind auch pädagogische Forschungen nicht mehr, wie in der geisteswissenschaftlichen Phase, nur als Legitimationswissenschaften und zur Ideologievermittlung zu gebrauchen, sondern steigern durch ihre Fähigkeit zur direkten Verhaltenskontrolle und -anleitung - hier des schulischen Lernens - die Verfügbarkeit von Menschen." Manz, W.: Schule und Legitimation..., a.a.O., S. 17. Und: "Das... Wort Mollenhauers von der politischen Abstinenz der deutschen Pädagogik gilt auch für die empirisch sich entwickelnde Erziehungswissenschaft. Antipolitische Tradition und eine unpolitisch sich interpretierende Erfahrungswissenschaft verbanden sich..." Ebenda, S. 58f. Zur behavioristischen Position in der Lernzielanalyse kritisch: Meyer, H.L.: Trainingsprogramm..., a.a.O., S. 73f.

220 Vgl. Fußnote 80 der vorliegenden Arbeit. Vgl. auch Manz: "Der spezifisch 'moderne' Prozeß der irreversiblen Ausdehnung zweckrationaler Handlungstypen, der in seinem Gefolge spezifische Legitimationsprobleme bringt, scheint im Bildungsbereich zunächst einmal durch eine konservative Reaktion gestoppt. Dies ist hier um so eher möglich, als es keinen auf erhöhte Qualifikationsanforderungen gegenüber der Ware Arbeitskraft zielenden Fortschrittsautomatismus gibt. Die Frage, w a s im Bildungsbereich Reformen vorantreiben könnte, ist deshalb weitgehend offen. Bis zu einem gewissen Grad halten wir an der These der unaufhaltsamen Ausdehnung zweckrationaler Handlungs- und Denkkategorien auch für den Bildungsbereich fest. Ihre Wirksamkeit wird wahrscheinlich weniger von veränderten Qualifikationsforderungen abhängen, als von dem Ärgernis der zweckrationalen Unbegründbarkeit der Entsprechungszusammenhänge zwischen schulischem Lernen und Lebenssituation. Dazu kommt, daß der wichtigste, wenn auch verdeckte traditionale Begründungszusammenhang, nämlich die disziplinierende Schaffung von Massenloyalität, als aufgedeckter Grund sich nur schwer vor dem vorgegebenen demokratischen Grundkonsens legitimieren ließe. Wie lange dieser Prozeß konservativ

unterdrückt werden kann, ist offen; es ist dies weniger eine theoretische als auch eine praktische Frage. Eine andere Hoffnung auf Veränderung ist die Entfaltung eines 'demokratischen Potentials' bei den Betroffenen, dem Pädagogik und insbesondere curriculare Theoriebildung nicht neutral gegenüberstehen kann(..). Gegenüber einer konservativen und einer technokratischen Reaktion dem entstandenen Problem gegenüber wird hier auf eine demokratische Lösung verwiesen, an deren Formulierung curriculare Theoriebildung sich zu beteiligen hat." Manz, W.: Schule und Legitimation..., a.a.O., S. 113.

221 H. Meyer erläutert dies am Verhältnis von allgemeinen und fachlichen Lernzielen: "... Die Operationalisierung und Hierarchisierung von Lernzielen gelingt immer dann, wenn es um die präzise Beschreibung der aus Fach- und Wissenschaftsstrukturen herleitbaren Lernziele geht. Operationalisierungs- und Hierarchisierungsversuche werden aber brüchig, wenn es um die allgemeinen Zielstellungen wie 'Emanzipation', 'Mündigkeit', 'Kritikfähigkeit', 'Wissenschaftsorientiertheit' usw. geht. "Allgemeine Lernziele haben gegenüber den fachlichen eine k r i t i s c h e F u n k t i o n. Sie verlangen, daß die fachlichen Lernziele dem Schüler in einer pädagogisch zu verantwortenden Form vermittelt werden, ...: Fachliche Lernziele müssen in einer Weise vermittelt werden, die den Schüler zur Kritik gegenüber den ihm zugemuteten Ansprüchen gesellschaftlicher Interessengruppen ermuntert, ihn zur Umsetzung dieser Kritik in Handeln befähigt und so freisetzt zu sich selbst. Die Lernzielauswahl muß also nicht nur fachwissenschaftlich begründet werden; sie ist grundsätzlich auch immer pädagogisch zu rechtfertigen." Meyer, H.L.: Trainingsprogramm..., a.a.O., S. 124f. Und: "Dennoch wird im Strukturgitter-Ansatz daran festgehalten, daß fachdidaktische Kriterien inhaltlich und nicht nur im Rekurs auf die formale Transparenz ihrer Festlegung legitimiert werden müssen." Meyer, H.L.: Aufbau und Funktion..., a.a.O., S. 274; vgl. auch ebenda, S. 281.

222 Vgl. etwa: "Die Bestimmung der 'Grundstrukturen' eines Faches kann nur - ... - im Diskurs der Beteiligten getroffen und durch den Konsens der Beteiligten legitimiert werden." Ebenda, S. 267.

223 Vgl. Blankertz, H.: Demokratische Bildungsreform..., a.a.O., S. 51.
Meyer, H.L.: Aufbau und Funktion..., a.a.O., S. 278-280.

224 Vgl. Lenzen, D./Meyer, H.L.: Innovation durch Schulversuche? Restriktionsanalyse der Planungs- und Implementationsbedingungen curricularer Reformen, (Ms.) Münster 1975, S. 7 und W. Manz: "Auf die spezifisch

bildungsökonomische Funktionsbestimmung institutionalisierter Erziehung, die in den letzten Jahren auch in die pädagogische Theoriebildung Eingang gefunden hat und die sich auch um eine Interpretation der Installierung von Curriculumforschung selbst bemüht, wird hier insgesamt wenig rekurriert. Die neueren hierzu vorgelegten Arbeiten, wie z.B. die von Klaus Hartmann u.a. herausgegebene, zeigen, ebenso wie etwa die von Claus Offe, daß die Entwicklung von Schule weit weniger unter den Zwängen veränderter Qualifikationsanforderungen, sondern sehr viel mehr unter den sich verändernden Möglichkeiten der Schaffung von Massenloyalität ihre gesellschaftliche Funktion erhielt und erhält." Manz, W.: Schule und Legitimation..., a.a.O., S. 10f.

225 Vgl. dazu zusammenfassend Meyer, H.L.: Aufbau und Funktion..., a.a.O.

226 Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd 50 Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten. Teil 1, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1975, S. 217-252.

227 Ebenda, S. 226.

228 Ebenda.

229 Ebenda, S. 225.

230 Ebenda, S. 226.

231 Ebenda, S. 234.

232 Ebenda, S. 237.

233 Ebenda, S. 239.

234 Ebenda, S. 241f. Zum Beispiel im Gesellschaftsbild der "Bildungsgesellschaft". Offe verweist in diesem Zusammenhang auf die These von M. Edelman : "Damit ist auf einen Sachverhalt hingewiesen, der am ausführlichsten von M. Edelman (1964) thematisiert worden ist: soziales Handeln im allgemeinen und Handeln staatlicher Organe (d.h. deren 'Politik') im besonderen weisen immer die d o p p e l t e Funktion auf, sowohl die objektiven Gegebenheiten in der jeweiligen Umwelt zu v e r ä n d e r n (das ist die 'instrumentelle' Seite) wie auch das gesellschaftliche Problem v e r s t ä n d n i s von dieser Umwelt zu organisieren und Zuversicht in die Lösbarkeit der so definierten Probleme zu erzeugen ('expressive' Funktion des Handelns)." Ebenda, S. 243.

235 Ebenda, S. 244.

236 Ebenda, S. 245.

237 Ebenda, S. 246.

238 Ebenda, S. 245.

239 Ebenda.

240 Offe bezieht sich auf: Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt 1969.
Habermas geht auch in seinen 1973 und 1974 veröffentlichten Publikationen auf Legitimationsprobleme im Zusammenhang mit der Bildungsreform und "Curriculumplanung" im Spätkapitalismus ein. Wir gehen darauf im Text nicht mehr ein, da wir bereits die unserer Meinung nach wichtigsten Argumente im 2. Kapitel abgehandelt haben, denn Habermas überträgt u.E. seine Thesen einfach auf den Bildungs- bzw. Curriculumbereich, wie in folgenden Zitaten gezeigt werden soll:
Bildungs- und Curriculumplanung sei ein Beispiel für die zunehmende "administrative Bearbeitung kultureller Überlieferung". Habermas, J.: Legitimationsprobleme ..., a.a.O., S. 101. "Während die Schulverwaltung bisher einen Kanon, der sich naturwüchsig herausgebildet hatte, nur zu kodifizieren brauchte, liegt der Curriculum p l a n u n g die Prämisse zugrunde, daß die Überlieferungsmuster auch anders sein könnten: die administrative Planung erzeugt einen universalistischen Rechtfertigungszwang gegenüber einer Sphäre, die sich gerade durch die Kraft zur Selbstlegitimierung ausgezeichnet hatte." Ebenda. Habermas greift dieses Argument in einer 1974 veröffentlichten Publikation wieder auf: Früher hätte es keines administrativen Eingriffs in die Lehrplantradition bedurft: die Schulbehörden ratifizierten z.B. mit der Einführung der naturwissenschaftlichen Realien nur, was sich im öffentlichen Bewußtsein ohnehin verändert hatte. Heute erfolge ein durch die Sozialwissenschaften ausgelöster "Ernüchterungsschub". "Aber dieser Schub vollzieht sich nicht mehr im Medium einer Überlieferung, die aus den grundsätzlich zugänglichen kulturellen Gehalten eine Auswahl trifft, verbindlich macht und legitimiert. Kulturelle Überlieferung war hochselektiv und zugleich in dieser Selektivität selbstverständlich. Heute müssen die Verwaltungen Curricula planen, ohne sich an Tradition anlehnen zu können. Teils sind die kulturellen Selbstverständlichkeiten verbraucht und die traditionellen Geltungsansprüche erschüttert, teils findet die Verwaltung für veränderte gesellschaftliche Funktionen, an die die Schulerziehung angepaßt werden soll, entsprechende Traditionsmustern gar nicht vor. So geht die Curriculumplanung von der Prämisse aus, daß alles auch anders sein könnte. Die

Curriculumplanung versucht, eine wesentliche Leistung der Tradition, nämlich aus der Menge der zugänglichen Überlieferungen eine legitime Auswahl zu treffen, nun selbst zu übernehmen. Indem sie Lernziele präzisiert, deren Auswahl argumentativ begründet, Lernzielzusammenhänge konkretisiert und in einzelnen Lernschritten operationalisiert, verstärkt die Curriculumplanung den Rechtfertigungszwang gegenüber jener Sphäre, die sich gerade durch ihre Kraft zur argumentarmen Selbstregenerierung ausgezeichnet hatte.
Aber bei diesem Versuch machen Verwaltungen eine typische Erfahrung: ihre Legitimation reicht für die neue Aufgabe einer argumentativ gerechtfertigten Auswahl aus kulturellen Möglichkeiten nicht aus. Die breiten und erregten Reaktionen auf neue Lehrpläne, Beunruhigungseffekte unerwarteter Art, bringen zu Bewußtsein, daß eine administrative Erzeugung kultureller Legitimität gar nicht möglich ist. Vielmehr bedarf es dazu eben jener wert- und normbildenden Kommunikationen, die nun unter Eltern, Lehrern, Schülern einsetzen und beispielsweise Bürgerinitiativen auf den Plan rufen. Hier werden die kommunikativen Strukturen eines allgemeinen praktischen Diskurses von selbst hervorgetrieben, weil die Traditionsfortbildung aus ihrem naturwüchsigen Medium herausgetreten ist und weil ohne eine argumentativ gefilterte Willensbildung auf breiter Basis ein neuer Wertkonsensus nicht erreicht werden kann.
...
... im selben Maße treten vielmehr die Strukturen wert- und normbildender Kommunikationen in ihr Recht, die als einzige Motivgeneratoren übrig bleiben, wenn nicht manifester Zwang angewendet werden soll." Habermas, J.: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Realität ausbilden? In: Habermas,J./Henrich, D.: Zwei Reden. Aus Anlaß des Hegel-Preises, Frankfurt 1974, S. 25-84, hier: S. 72ff.
Eine neue kollektive Identität bilde sich dann heraus: "... wenn in komplexen Gesellschaften eine kollektive Identität sich bilden würde, hätte sie die Gestalt einer inhaltlich kaum präjudizierten, von bestimmten Organisationen unabhängigen Identität einer Gemeinschaft derer, die ihr identitätsbezogenes Wissen über konkurrierende Identitätsprojektionen also: in kritischer Erinnerung der Tradition oder angeregt durch Wissenschaft, Philosophie und Kunst diskursiv und experimentell ausbilden." Ebenda, S. 75. Konsens könne dann durch die Parteilichkeit für ein zukünftiges Allgemeines mit anderen Positionen übereinkommen ("universalistische Ich-Strukturen").
Knut Nevermann führt gegen Habermas an:
"Die Einwände - als These formuliert - sind: Die von Habermas beschriebene Entwicklung trifft für die Bundesrepublik Deutschland zu. Sie ist gleichwohl weder typisch kapitalistisch (a) noch typisch spätkapitali-

stisch (b). Zur Begründung beschränke ich mich auf Stichworte:
(zu a:) Ein Blick auf die Struktur des englischen Schulwesens und die Organisation der Bildungsverwaltung zeigt, daß die These von der Verschiebung der Grenzen des politischen Systems gegenüber dem kulturellen zumindest zweifelhaft ist. Daß curriculare Fragen im (kapitalistischen) England eine Domäne der Lehrerschaft ist, hat gewissermaßen institutionalisierten Ausdruck im Londoner School-Council gefunden:...
(zu b:) Ein Blick auf die Geschichte des (preußisch-) deutschen Bildungswesens könnte, wenn ich recht sehe, zeigen, daß die Erarbeitung neuer 'Lehrpläne' und ihr verwaltungsmäßiger Erlaß durchaus zu heftigen, auch in der bürgerlichen Öffentlichkeit (sogar in der parlamentarischen) ausgetragenen Diskussionen geführt hat." Nevermann, K.: Curriculumreform als Gegenstand staatlicher Bildungspolitik. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, a.a.O., Bd I, S. 113-126, hier: S. 125.

241 Offe, C.: Bildungssystem..., a.a.O., S. 247f.

242 Ebenda, S. 248f.

243 Ebenda, S. 249.

244 Ebenda, S. 234-237. Offe bezieht sich auf Baethge, M. u.a.: Produktion und Qualifikation. Soziologisches Forschungsinstitut, Göttingen 1973. Vgl. dazu auch die folgenden Stellen im Beitrag von Baethge im gleichen Band des Bildungsrates: Baethge, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd 50: Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten, Teil 1, S. 256-302, bes. S. 289f und 295.

245 Vgl. dazu etwa Rilling, R.: Theorie..., a.a.O., S. 30-33 und die dortigen Quellenangaben bei Marx.

246 Vgl. dazu auch J. Marx: "Diesen sich rasch verändernden Anforderungen kann der Mensch nur gerecht werden, wenn seine Arbeitskraft in hohem Grade disponibel ist, wenn er auf Grund eines hohen Niveaus der Allgemeinbildung in der Lage ist, sich die jeweils neu geforderten speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten rasch und selbständig anzueignen und stets bereit ist, neue Kenntnisse zu erwerben. Diese Disponibilität ist unter den gegenwärtigen Bedingungen der dynamischen Entwicklung der Produktivkräfte noch bedeutsamer für die Arbeiterklasse als im vormonopolistischen Kapitalismus, als bereits Karl Marx aus der Analyse der 'modernen

Industrie' die Notwendigkeit der Disponibilität und ihre Folgen für die Arbeiterklasse begründete:..." Marx, J.: Arbeitskraft, neue Technik, Monopolherrschaft, DWI-Forschungshefte 4 1971, Berlin 1971, S. 35.

247 Eine völlige oder gar automatische Aufhebung der Einschränkung der Persönlichkeit des Produzenten durch einschränkende, einseitige Belastungen durch Arbeitstätigkeiten gilt auch nicht für sozialistische Produktionsverhältnisse: "Die einzelnen Technisierungsstufen sind nicht 'gradlinig' mit einer progressiven Veränderung der Arbeitsinhalte verbunden, führen nicht automatisch dazu, daß die Arbeit inhaltsreicher, interessanter wird. Der Übergang zur Teilautomatisierung und Mechanisierung z.B. kann mitunter geringere Anforderungen an die Qualifikation stellen als bestimmte manuelle Tätigkeiten, Monotonie wird nicht schlagartig beseitigt." Langendorf, G.: Bürgerliche Zerrbilder der wissenschaftlich-technischen Revolution. In: Einheit, Jg. 30, H. 7 1975, S. 725-731, hier: S. 730.

248 Eine völlige Ausklammerung des politischen Einflußfaktors bei spätkapitalistischen Bildungsreformen zeigt sich bei folgender Aussage Hurrelmanns: "Das Beispiel der Bundesrepublik zeigt also, daß in westlichen kapitalistischen Industrieländern nur solche Bildungsprogramme eine Realisierungschance haben, die sich als pragmatische Minimalprogramme auf der Basis sehr formal fundierter Zielsetzungen verstehen." Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Hamburg 1975, S. 66.

249 Wir beziehen uns exemplarisch auf die "RKW-Studie" von 1970, an deren Erstellung mehrere Institute, darunter Göttingen (Soziologisches Seminar), vertreten durch M. Kern und H. Schu mann beteiligt waren. Hier sind unseres Wissens die entscheidenden empirischen Ergebnisse und theoretischen Interpretationen im Zusammenhang mit den "Polarisierungsthesen" entwickelt: "Ähnliche 'Polarisierungen' der Beschäftigtenstruktur als Folge technischer Umstellungen konnten wiederholt festgestellt werden. Dabei läßt sich die Veränderung der Tätigkeitsinhalte und Arbeitsanforderungen und somit der Beschäftigtenstruktur durch folgende prinzipielle Entwicklungen erklären,...: Teilfunktion der ursprünglich komplexeren Produktionstätigkeiten, die von der Mehrzahl der Arbeiter in ähnlicher Form ausgeübt wurden, werden z.T. auf maschinelle Anlagen übertragen, z.T. zu neuen Tätigkeiten im Produktionsbereich (wie Einrichter-, Steuer-, Überwachungs-, Wartungs- und Kontrolltätigkeiten) zusammengefaßt oder in den indirekten Bereich (Arbeitsvorbereitung, Produktionssteuerung u.ä.) verlagert, so daß die verbleibenden direkt auf das Produkt einwirkenden Tätigkeiten einfacher und häufig auch einseitiger werden oder

ganz wegfallen. Durch die beschriebenen Funktionsverlagerungen, aber auch als Folge der Vermehrung und/oder Komplizierung der technischen Einrichtungen, entstehen - z.T. anspruchsvollere - Spezialtätigkeiten, die nur geringe Ähnlichkeiten mit den herkömmlichen Berufsbildern erkennen lassen. Während auf der technischen Seite der industriellen Produktion die Tendenz zur Zusammenfassung von Teiloperationen in Transferstraßen oder stärker verketteten Maschinen beobachtet werden kann, erfolgt vielfach auf der menschlichen Seite eine weitere 'Artteilung' der Tätigkeiten nach Teilfunktionen." Forschungsprojekt des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft (RKW) e.V.: Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland. Erster Band, Frankfurt 1970, S. 212. Und: "Nach unseren Ergebnissen führt die technische Entwicklung demzufolge nicht nur zu einer D i f f e r e n z i e r u n g der Gesamtgruppe der Industriearbeiter sondern gleichzeitig auch zu einer P o l a r i s i e r u n g der Belegschaften an den technisch fortgeschrittenen Aggregaten.
..., beginnt die Polarisierung der Belegschaftsstruktur auf der Mechanisierungsstufe 4 mit der Entgegensetzung von einfacher Handarbeit und Steuer- bzw. Schaltarbeit; sie setzt sich dann - von wenigen Ausnahmen abgesehen - auf allen höheren Stufen der Technisierung fort. Nimmt man in unserer Auswahl alle Aggregate der Mechanisierungsstufen 4 und höher zusammen, soweit sie eine heterogene Arbeitsplatzstruktur aufweisen, dann entfallen im Durchschnitt immerhin zwei Fünftel der Belegschaften auf die Gruppe der einfachen Handarbeiter und repetitiven Teilarbeiter: zu den Steuer- und Führungsarbeitern der mechanisierten Produktion einschließlich der Schaltarbeiter, zu den qualifizierten Automationsarbeitern mit stark konventionellen Zügen und zu den Meßwartenleuten gehören durchschnittlich nicht mehr als drei Fünftel. Am Beispiel der Anlagen mit weitestgehender Mechanisierung - den teilautomatisierten Aggregatsystemen - wird die Tendenz zur Polarisierung besonders deutlich. Hier sind im Schnitt etwa zwei Fünftel der Beschäftigten der Anlagenkontrolle und der Meßwartentätigkeit zuzuordnen, also jenen relativ autonomen und qualifizierten Arbeitsformen, die auf dieser Mechanisierungsstufe erstmalig auftreten; die restlichen Arbeitskräfte üben in der Mehrzahl restriktive und qualitativ anspruchslose Tätigkeiten aus (wiederum zwei Fünftel der Beschäftigten sind einfache Handarbeiter und repetitive Teilarbeiter).
Die Tatsache, daß jede neue Mechanisierungsstufe nur einen Teil der Arbeiter in neuartige Arbeitssituationen stellt und daß mit aufsteigender Mechanisierung gerade unqualifizierte Teilarbeiten traditioneller Ausprägung weiter bedeutsam bleiben, läßt Rückschlüsse auf den Grad der Differenziertheit zu, den Industrie-

arbeit bis heute erreicht hat. Bei der Beurteilung des quantitativen Gewichts, das den verschiedenen Typen industrieller Arbeit augenblicklich zukommt, sollte beachtet werden:
1. Die einfachen Handarbeiten und repetitiven Teilarbeiten, die in der Industrie schon seit langem im Vordergrund stehen, sind trotz der Automatisierungsprozesse weiterhin wichtig. Ihr Anteil an der Gesamtheit mag sich im Zuge des technischen Wandels vermindert haben, dennoch wird die relative Zahl der Teilarbeiten nach wie vor sehr hoch liegen: vor allem wegen der Beständigkeit, mit der Arbeiten dieser Art auch auf den höheren Stufen der Mechanisierung immer wieder auftreten, daneben auch infolge des Umstands, daß die Automatisierungsprozesse unter den besonderen Bedingungen der Automatenkontrolle in neuer Form eine restriktive und unqualifizierte Variante der Industriearbeit entstehen lassen.
2. Diejenigen Formen der Automationsarbeit, die sich durch relativ hohe Dispositionschancen, umfangreiche Qualifikationen, geringe Belastungen und gute Kontaktchancen auszeichnen, prägen bis heute noch recht wenige Arbeitsplätze in der Industrie. Insbesondere die Arbeiten vom Typ der Anlagenkontrolle und der Meßwartentätigkeit haben noch keine große Verbreitung gefunden. Zwei Gründe sind dafür ausschlaggebend: Zum einen ist die Zahl der Produktionsprozesse, die mit teilautomatisierten Aggregatsystemen betrieben werden, immer noch relativ gering, auch wenn sie sich zunehmend vergrößert. Zum zweiten - und das erscheint fast noch wichtiger - arbeitet selbst an den teilautomatisierten Aggregatsystemen meist nur ein Teil und selten die Gesamtheit der Beschäftigten in der Form der Anlagenkontrolle bzw. Meßwartentätigkeit. Auch diese Faktoren sollten dazu Anlaß geben, die positiven Arbeitsfolgen der Automation ebensowenig zu überschätzen wie die negativen." Ebenda, S. 318 und 320.

250 Das folgende Zitat gibt einen Einblick in die methodische Komplexität der Problemstellung, aber auch in die Relativität der Schlußfolgerungen der Autoren.
"Die Frage, ob der aktuelle technische Wandel generell restriktive Formen industrieller Arbeit fördert oder abbaut, grundsätzlich repetitive Teilarbeiten vermehrt oder beseitigt, ist falsch gestellt. Die Entwicklung der Produktionstechnik schlägt sich heute - wie in Kapitel 2 zu zeigen versucht wurde - in den verschiedensten Mechanisierungsbewegungen nieder und führt auf diese Weise zu unterschiedlichen Arbeitsveränderungen. Das Bild, das sich so abzeichnet, ist kompliziert, ja zum Teil in sich widersprüchlich und schließt eine pauschale Charakterisierung des Verhältnisses von Technik und industrieller Arbeit aus.
In manchen Fällen zeigt sich eine sehr starke Tendenz zur Aufhebung restriktiver Arbeitssituationen. Ein die

gegenwärtige Phase stark bestimmender Mechanisierungsvorgang besteht in Umstellungen von einfunktionalen Einzelaggregaten zu teilautomatisierten Aggregatsystemen. Dieser Mechanisierungssprung, in unserem Schema ein Wechsel von der Stufe 3 zur Stufe 8, wird von Arbeitsveränderungen begleitet, die deutlich zu einer partiellen Qualifizierung und Autonomisierung der Industriearbeit führen. Andere Umstellungen weisen - mit unterschiedlicher Intensität allerdings - in dieselbe Richtung, so Übergänge von der Fließbandfertigung zur automatischen Produktion, ferner Prozesse der Automatisierung von Aggregat systemen und schließlich auch Wechsel von einfunktionalen zu multifunktionalen Einzelaggregaten. Insoweit trägt der technische Wandel dazu bei, daß sich für die Industriearbeiter heute die Situation am Arbeitsplatz verbessert. Freilich werden auch in denjenigen Produktionsprozessen, in denen sich diese positiven Einflüsse Geltung verschaffen, meist nur Teilgruppen betroffen, ein Umstand, der einen Trend zur Polarisierung der Belegschaften auslöst und verstärkt.
Diesen Entwicklungen stehen technische Veränderungen gegenüber, durch die die Existenz restriktiver Arbeitsformen in der Industrie bekräftigt wird. Zum Teil handelt es sich dabei immer noch um die lange bekannten Rationalisierungsmaßnahmen: forcierte Arbeitsteilung, Akkordentlohnung, Fließbandfertigung, Werkzeugverbesserungen. Ihre Wirkung liegt sowohl in der zunehmenden Beseitigung ganzheitlicher Arbeitsformen - sofern sich diese in der industriellen Sphäre noch zu halten vermochten - wie auch in der schärferen Ausprägung schon vorhandener Teilarbeiten. Daneben, und das dürfte ein Charakteristikum unserer Zeit sein, sind Automatisierungsprozesse zu beobachten, mit denen Dispositionschancen verringert, Qualifikationen reduziert, Arbeitsbelastungen erhöht und bestehende Gruppenzusammenhänge aufgelöst werden. Besonders augenfällig ist dies, wenn die Automatisierung von Einzelaggregaten den Ersatz von Führungsarbeiten durch Arbeiten der Automatenkontrolle zuläßt." Ebenda, S. 322. Vgl. auch ebenda, S. 210 und 318. Daß die Ergebnisse der Studien oft relativ unkritisch übernommen werden,zeigt folgendes Beispiel: "Die seit der Kern/Schumann-Studie empirisch mehrfach aufgezeigte (vgl. SOFI-Vorstudie 'Produktion und Qualifikation', Göttingen 1973) Entwicklungstendenz von Qualifikationsanforderungen im Bereich der industriellen Arbeit).(Die 'technische Entwicklung' führt zu einer Polarisierung der Belegschaften an den technisch fortgeschrittenen Aggregaten. (Kern/Schumann) widerlegt die These einer generellen Höherqualifizierung. Die gegebene Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte stellt für das Einzelkapital in der Regel keine Limitierungsbedingung für Investitionsentscheidungen und technische Veränderungen des Produktionsprozesses dar. Die veränderten Qualifikationsanforderungen werden innerbetrieblich durch primär empirisch-praktische

Anlernen am neuen Arbeitsplatz eingeübt. Für eine Ausbildung g r u n d l e g e n d neuer Qualifikationen besteht keine Notwendigkeit. Von der Seite einzelkapitalistischer Interessen erscheint 'recurrent education' ökonomisch dysfunktional." Markert, W.: Mehr Wunsch als Analyse. Bietet der OECD-Report eine realistische Perspektive? In: betrifft:erziehung, Jg. 7, H. 3 1974, S. 18, 19, hier: S. 18.

251 Auf diese Aspekte und auf die Konsequenzen für Bildungsanforderungen verweisen Haug, F. u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation führt zu Höherqualifikation..., a.a.O., S. 93.
Vgl. auch: "Doch mit einer Erweiterung der Kenntnisse durch Anlernen an den jeweiligen Maschinen oder Anlagen ist es auf die Dauer nicht getan. Zeigte es sich doch, daß an komplizierten automatischen Anlagen Steuerpersonal mit einer sehr hohen und vor allem auch theoretischen Qualifikation wie der von Flugzeugpiloten eingesetzt werden mußte. Hieraus ergibt sich, daß nicht 'zusätzliche Maschinenkenntnisse' auf das bisherige Bildungsniveau aufgepfropft werden können, sondern allein die grundlegende Veränderung des gesamten Bildungs- und Ausbildungswesens zur Lösung dieses herangereiften Problems führen kann,... .
Auch kapitalistische Unternehmer sind gezwungen, den objektiven Anforderungen der Produktivkraftentwicklung Rechnung zu tragen. Ist es einerseits für das Kapital recht profitabel, an automatischen Spezialmaschinen wenig qualifizierte Arbeitskräfte einzusetzen, so entspricht es andererseits bei komplexer Automatisierung ganzer Betriebsabteilungen den nicht nur kurzfristig gesehenen Profitinteressen, hochqualifizierte Arbeitskräfte mit der Bedienung und Kontrolle dieser Anlagen zu betrauen. Sie müssen in der Lage sein, den gesamten Produktionsvorgang und seinen inneren Mechanismus zu überschauen, die Anlage als System zu beherrschen und darüber zu wachen, daß die Maschine keinen Ausschuß produziert, wodurch die Produktionsabläufe gestört und Verluste für das Kapital entstehen würden. Um bei auftretenden Störungen schnell und selbständig entscheiden zu können, ist eine höhere berufliche Qualifikation als die des kurzfristig angelernten Arbeiters notwendig, aber auch eine andersgeartete Ausbildung als die des traditionellen Facharbeiters. So wird zum Beispiel von den Chemiewerkern der modernen chemischen Industrie, die komplex automatisierte Fertigungsprozesse überwachen, über die früher notwendigen Fähigkeiten hinaus verlangt, daß sie das Zusammenwirken der einzelnen Teile der Anlagen kennen und bei Störungen die notwendigen Maßnahmen veranlassen können. Bei den Steuerleuten komplexer automatischer Anlagen zeigen sich deutlich Tendenzen zur Herausbildung besonderer Charakteristika des Automationsarbeiters. Diese Arbeitskräfte benötigen keine Berufsausbildung wie die der traditionellen Facharbeiter, sondern eine hohe Allgemeinbildung und besonders

naturwissenschaftlich-technische Grundkenntnisse, die den Besuch von Mittel- bzw. Oberschulen voraussetzen. Nach einer technischen Grundausbildung werden sie an den zu bedienenden Aggregaten 'angelernt', aber ihr Qualifikationsniveau liegt über dem des jetzigen 'gelernten' Facharbeiters.
Diese Entwicklungstendenzen weisen allgemein auf eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus in der Zukunft hin." Marx, J.: Arbeitskraft..., a.a.O., S.30. Und: "Schon in der vorautomatischen Stufe der technischen Ausrüstung der Fertigungsabteilungen verändert sich die Tätigkeit eines Teiles der angelernten Arbeiter und stellt höhere Qualifikationsanforderungen, vor allem an die Allgemeinbildung und die Anpassungsfähigkeit. Doch werden voraussichtlich nur diejenigen von ihnen, die über eine relativ gute Allgemeinbildung verfügen, in der Lage sein, sich durch spezielle Weiterbildungsmaßnahmen zu dem von der komplexen Automatisierung geforderten Typ des Automationsarbeiters zu entwickeln." Ebenda, S. 28.

252 Die Warnung von Haberland/Paris vor einer vorschnellen Interpretation der komplexen Qualifikationsumschichtungen als "Dequalifizierungstendenz" kann u.E. auch auf die These der "Unbestimmtheit der Anforderungen" bei Offe übertragen werden: "Zwar bekommen weiterhin, bei stärkerer Betonung der prozeßunabhängigen und Negativqualifikationen, die Arbeiten, für die spezifische produktive Qualifikationen verlangt werden, einen anderen Stellenwert. Diesen komplexen Umschichtungsvorgang der Qualifikationsstruktur global als 'Dequalifizierung' zu benennen, ist aber sicher oberflächlich." Haberland, H./Paris, R.: Reform als Bluff? Zur Diskussion des linguisierten Sprachunterrichts. Eine Replik. In: betrifft:erziehung, Jg. 7, H. 5 1974, S. 38-40, hier: S. 39f. Sie verweisen auf die Notwendigkeit einer weiteren differenzierten Betrachtungsweise des Qualifikationsproblems, die für die Arbeiterschaft u.E. wichtig ist: "Tatsächlich wird der Arbeiter vom Kapitalinteresse her gesehen immer noch 'qualifiziert', wenn sich auch für ihn selbst (und das ist entscheidend) diese neue Qualifizierung als Dequalifikation niederschlagen kann: Zwar erhöht sich der Wert der Ware Arbeitskraft mit den steigenden Kosten zu ihrer Ausbildung; zugleich aber bedeuten die hinzukommenden Qualifikationen inhaltlich eine Erweiterung der Disponibilität und Flexibilität des einzelnen Arbeiters, was sich freilich dann, wenn auf dem Arbeitsmarkt ein Überangebot besteht, in einem niedrigeren Lohnniveau ausdrückt. Die Arbeitskraft des einzelnen Arbeiters hat sich so infolge der größeren Ausbildungskosten zwar wertmäßig erhöht, zugleich aber verschlechtern sich seine Chancen, diesen Wert auf dem Arbeitsmarkt a u c h z u r e a l i s i e r e n, also die höhere Qualifizierung in höheren Lohn umzumünzen." Ebenda.

253 Vgl. etwa: Haug, F., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation in der BRD. In: Das Argument (Sonderband 7), Berlin 1975.

254 Ohm, C., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Ist die Bildungsreform zu Ende? Die Verbreitung von Resignation in der Bildungsreform durch Martin Baethge. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 6 1975, S. 28-40, hier: S. 38.

255 Vgl. Fußnote 240 der vorliegenden Arbeit.

256 Ohm, C., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Ist die Bildungsreform zu Ende?..., a.a.O., S. 34.

257 Haberland, H./Paris, R.: Reform als Bluff?..., a.a.O., S. 39. Sie schreiben weiterhin: "So liegt die Perspektive nicht in einer abstrakten Leugnung der Reform, sondern in der Untersuchung und im Aufgreifen ihrer Widersprüche." Ebenda.

258 Haug, F., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation führt zu Höherqualifikation. Thesen über Hand- und Kopfarbeit. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 4 1975, S. 90-96, hier: S. 94.

259 Ohm, C., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Ist die Bildungsreform zu Ende?..., a.a.O., S. 31.

260 Vgl. Haug, F., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation führt zu Höherqualifikation..., a.a.O., S. 93.

261 Vgl. ebenda, S. 91f.

262 Baumgarten, M., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Bildungsreform vom Standpunkt des Kapitals. In: Das Argument, o.J., H. 80 (Sonderband) 1973, S. 13-54, hier: S. 16.

263 Maurischat, G.: Ein Vergleich der Entwicklung in den USA und in Westdeutschland. In: Technische Revolution, Freisetzung und Vollbeschäftigung im Kapitalismus, DWI-Forschungshefte 3 1966, S. 6; zit. nach ebenda.

264 Haug, F., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation führt zur Höherqualifikation..., a.a.O., S. 94.

265 Ebenda, S. 95.

266 Ebenda.

267 Daß diese theoretischen Höherqualifizierungsnotwendigkeiten des "subjektiven Faktors" der Produktion auch von der Kapitalseite gesehen werden, kann am Beispiel von Unternehmerpublikationen in der BRD aufgezeigt werden.
Die Unternehmerverbände nehmen in der BRD die skizzierten Entwicklungstendenzen einmal auf unter dem Aspekt der stofflichen wissenschaftlichen Qualifikationsanforderungen, zum anderen unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen ("Haltung und Einstellung"). So vertreten z.B. 1965 Unternehmerpublikationen Ansichten, die auf die Einführung von Grundberufen zielen. "Wir brauchen Basisberufe, die nicht in sich abgeschlossen, sondern Grundstufe einer lebenslangen beruflichen Bildung sind." Jeuschede, G.: Berufe im Wandel. In: Wirtschaft & Berufserziehung, H. 3 1969; zit. nach Baumgarten, M. u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Bildungsreform..., a.a.O., S. 20.
Die bildungspolitische Rolle des Unternehmers wird von den Unternehmerorganisationen klar erkannt und herausgestellt. "Der Erfolg jeder unternehmerischen Entscheidung wird zukünftig mehr und mehr davon abhängen, ob das Unternehmen über genügend Mitarbeiter verfügt, die fähig sind, ihre Aufgaben aus Einsicht und Verantwortung planvoll auszuführen. Dazu gehört nicht nur die praktische Beherrschung von Fähigkeiten, sondern auch vertieftes fachliches Verständnis und die Bereitschaft, in dem zugewiesenen Rahmen sachgerechte Entscheidungen zu treffen. Kein Unternehmen kann aber als selbstverständlich voraussetzen, daß nur Mitarbeiter mit solchen Eigenschaften bei ihm beschäftigt sind. Folglich fällt der Industrie in unserer Gesellschaft eine höchst wichtige bildungspolitische Rolle zu, die sowohl für das Unternehmen wie auch für den Arbeitnehmer von Vorteil ist." Flender, A.: Zwang zu neuen Methoden. In: der Arbeitgeber 10/11 1969, S. 374; zit. nach ebenda. Formulierungen wie "persönliche(r) Einstellung zur Arbeit", "Selbständigkeit", "Mitverantwortung", "Engagement", "Besonnenheit", "personale(n) Qualität", "Sittliche(n) Grundeinstellung" deuten auf die gesellschaftlichen Qualifikationen hin, die die Unternehmer zur Aufrechterhaltung des stofflichen Produktionsprozesses benötigen. Wirtschaft und Schule, Veröffentlichung der Walter Raymond-Stiftung, Bd. 5, Köln/Opladen 1965, S. 22f.
Auch die Unternehmer sehen das Problem, die Arbeitskräfte, die im Vergleich zu früher eine theoretische erhöhte Qualifikation benötigen, legitimatorisch an das System zu binden: "...: in der sich ständig und immer rascher wandelnden technisierten Welt mit dem wachsenden Informationsfluß und dem sich daraus ergebenden Zwang zu immer weitergehender Spezialisierung bedeutet 'künftiger Lebensbedarf' mehr als nur ein Fundus von anwendbarem Wissen und Können... er bedeutet geistige Beweglichkeit und Bereitschaft zum ständigen

Anpassen und Weiterlernen. Er bedeutet auch Bereitschaft zur Kooperation. Und er bedeutet nicht zuletzt die Fähigkeit, den eigenen Leistungsbeitrag als Teil unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu sehen. Das alles sind Elemente der Persönlichkeit; damit aber sind es Bildungsziele im Vollsinn des Worts! Hiller, E.: Baden-Württemberg - seine Bildungsstätten. In: Der Arbeitgeber, H. 20/21 1969, zit. nach ebenda, S. 22. Andere Formulierungen sind: "Integration"(Jurascheck, G.: Kritik am Bildungsrat. In: der arbeitgeber, 10/11 1969, S. 401, zit. nach ebenda, S. 24); "das menschliche, sozialgebundene und das staatsbürgerliche Bereitmachen der Jugend für die Aufgaben in einer sozialen Marktwirtschaft, in einer Gesellschaft mit freiheitlicher Grundordnung"(Krause, E.: Lehrling in Schule und Betrieb. In: Handelsblatt, 26./27.5. 1972, zit. nach ebenda).
Daß sich die Großunternehmen sehr wohl auch empirische Informationen über den Stand des legitimatorischen Bewußtseins wichtiger Bevölkerungsteile besorgen, zeigt eine detaillierte Studie des Institutes für Jugendforschung, die von der Deutschen Shell AG 1974 in Auftrag gegeben wurde, mit dem Titel "Die Einstellung der jungen Generation zum Unternehmer in seinem wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Umfeld", o.O.

268 Vgl. Volpert, W.: Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit. In: Groskurth, P./ Volpert, W.: Lohnarbeitspsychologie, Frankfurt 1975, i.f. zit. als Volpert, W.: Lohnarbeitspsychologie.

269 Volpert führt die Marxsche Persönlichkeitsauffassung in der Darstellung und Kritik der Persönlichkeitstheorie von Sève ein. Vgl. ebenda, S. 79-112, S. 142.

270 Hacker, W.: Allgemeine Ingenieurpsychologie, a.a.O., S. 32.

271 Hacker schreibt: "Der Angelpunkt dieser Konzeption besteht darin, daß jede psychische Erscheinung - eingegliedert in die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt - zugleich der Widerspiegelung der Wirklichkeit und der Regulation der Tätigkeit in ihr dient... In dieser Regulationsfunktion für die Tätigkeit besteht die objektive Bedeutung des Psychischen." Ebenda, S. 63.

272 Volpert, W.: Lohnarbeitspsychologie, a.a.O., S. 116. (i.O. gesp.)

273 Vgl. ebenda, S. 117 und 119. "Die Arbeitstätigkeit sei dabei wesentlich durch ihren Charakter als A u f g a b e gekennzeichnet, also den 'Sachverhalt, daß im Produktionsprozeß, dessen Bestandteil die Arbeits-

tätigkeit ist, ein gesellschaftlich-nützliches Produkt (unter festgelegten Bedingungen) erzeugt werden muß' (61). Die Psychologie habe sich mit der p s y c h i s c h e n R e g u l a t i o n d e r A r b e i t s t ä t i g k e i t zu befassen, wobei mit RUBINSTEIN 'Antriebs-' und 'Ausführungs'regulation unterschieden werden.
'Grundeinheit der psychologischen Arbeitsanalyse ist die H a n d l u n g' (71, Hervorh.v.W.V.). Diese ist aus der umfassenderen 'Tätigkeit' als 'geschlossene Einheit' abgegrenzt 'durch das bewußte Ziel, das die mit einem Motiv verbundene Vorwegnahme des Ergebnisses darstellt.' (70)." Ebenda, S. 115.

274 Die Kompetenz begreift Volpert als "System von Regeln und Elementen zur Erzeugung realisierbarer Pläne", als "wesentliche 'innere' Voraussetzung adäquaten Handelns". Ebenda, S. 139. Zur Ableitung des Motivationsbegriffs sagt Volpert: "Wir wollen..., nur anmerken, daß wir im folgenden (in Anlehnung an LEONTJEW 1973) vom 'Motiv' eines Tätigkeitsbereiches sprechen wollen und den damit gemeinten Bewertungsvorgang im Sinne SÈVEs als Abschätzung des Verhältnisses von vorweggenommenem 'psychologischem Produkt' und zugrundeliegendem 'Bedürfnis' auffassen." Ebenda, S. 140.

275 Es handelt sich dabei um einen komplexen Prozeß. Vgl. ebenda, S. 140f.

276 Ebenda, S. 141;i.O. teilweise gesperrt.

277 Vgl. ebenda, S. 141f.

278 Vgl. ebenda, S. 142

279 Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis, Frankfurt 1973, S. 104, zit. nach ebenda, S. 145f.

280 Die Passage lautet: "Dieser gesellschaftlich zielgerichtete und gesteuerte Prozeß individueller Aneignung von Handlungen, im engeren Sinn der Erwerb einer Motivstruktur und Handlungskompetenz, welche der zukünftigen Stellung des Individuums im Produktionsprozeß entspricht, wird häufig als S o z i a l i s a t i o n umschrieben. Meist wird bei solcher Begriffsverwendung der Aspekt der Verinnerlichung von Normen und Orientierungen betont, also das Akzeptieren sehr allgemeiner Handlungsforderungen, die sich - gegebenenfalls vermittelt - aus der gesellschaftlichen Organisation der Produktion ableiten. Die mehr oder weniger geplante Ausrichtung des Aneignungsprozesses auf solche allgemeinen Handlungsanforderungen pflegt man als konstitutiv für E r z i e h u n g aufzufassen. Zeitlich enger ausgegrenzte Aneignungsprozesse werden in der Regel als spezifische L e r n v o r g ä n g e be-

zeichnet." Ebenda, S. 146. Volpert merkt w.u. an: "Angemerkt sei jedoch, daß dieser Aspekt des Aneignungsprozesses die Gesamtheit der Ausbildung verfügbarer ebenenspezifischer Plansysteme umfaßt. Er bezieht sich keineswegs nur auf die Entwicklung verallgemeinerter Verfahren im Bereich der intellektuellen Regulation, sondern umfaßt auch die Ausbildung von Könnensformen und Fertigkeiten. Bei der Ausbildung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz besteht eine Wechselwirkung zwischen den ebenenspezifischen Lernvorgängen, wobei denjenigen der höchsten Ebene die bestimmende Rolle zukommt:..." Ebenda, S. 150.

281 Ebenda, S. 151f.

282 Ebenda, S. 159f.

283 Ebenda, S. 161.

284 Ebenda, S. 162.

285 Ebenda, S. 168.

286 Ebenda, S. 169. Dies sei zu relativieren: "Seine Beschränkung auf einfache Detailverrichtungen eines engen Gebiets ist in mancher Hinsicht dysfunktional. Die Anforderung 'Disziplin' tritt in der großen Industrie als gegenständliche Handlungsforderung auf, als abgeleitet aus der Aktivität des Maschinensystems. So sehr damit auch eine gegebene Produktionsorganisation zum Sachzwang verschleiert wird, ist dies doch gleichzeitig der Keim einer neuen gegenstandsbezogenen Handlungskompetenz, sich selbst entfremdete und in ihrer Entwicklung gehemmte Fähigkeit zum Umgehen mit komplexen technischen Geräten. Dies ist freilich keineswegs als 'Beherrschen' und intellektuelles Durchdringen dieser Geräte aufzufassen, nicht einmal als allgemeine intellektuelle Abbildung ihrer Funktion. Dennoch bringt das Bedienen einer Maschine, in wie rudimentären Formen auch immer, ein 'Gefühl' des Umgangs mit derartigen Maschinen mit sich, das als sachliche allgemeine Arbeitskompetenz den Maschinenarbeiter kennzeichnet. Ähnliches gilt von der allgemeinen Arbeitsmotivation: So sehr sie auf ein Ausharren in restriktiven Arbeitssituationen ausgerichtet sein mag, muß sie dennoch in Ansätzen darüberhinausgehen und die Bereitschaft zur technisch vermittelten Kooperation von Personen andeuten, da ohne eine solche Bereitschaft - etwa im Fall von Produktionsstörungen - der Arbeitsprozeß gar nicht organisiert und aufrechterhalten werden könnte." Ebenda, S. 170.

287 "Der Mensch fühlt sich 'frei' in einem Bereich, in dem er getrennt ist von allen gesellschaftlichen Potenzen und infolgedessen nur geringste Chancen hat, seine

Persönlichkeit weiterzuentwickeln." Und: "Dies kann nur bedeuten, daß bei aller Strukturdeterminiertheit des Restbereichs der Tätigkeit in diesem Bereich Handlungsformen vorkommen, welche der strikten Partialisierung nicht unterliegen, welchen also eine gewisse 'spielerische Freiheit' im Umgang mit Mitmenschen und Gegenständen eignet." Ebenda, S. 171.

288 Ebenda, S. 171f.

289 Ebenda, S. 177.

290 Ebenda, S. 184.

291 Ebenda.

292 Ebenda, S. 185.

293 "Doch lassen sich auch hier neue Modelle finden, die Leistung abstrakt als individuellen Beitrag zur Gesamtproduktion 'messen' und so das Prinzip des Leistungslohns beibehalten helfen. So werden neue Barrieren des Denkens und Handelns aufgerichtet, welche zu überschreiten als unsachlich und unvernünftig, ideologisch und extremistisch gekennzeichnet und bestraft wird." Ebenda, S. 185.

294 Haberland/Paris stellen eine ähnliche These bezüglich der Schule auf: "Für die Qualifikationsvermittlung in der Schule bedeutet das, daß sie die Fähigkeiten der Schüler nur entfalten darf, wenn sie zugleich diszipliniert: Indem sie Initiative und Eigenverantwortlichkeit fördert, muß sie andererseits um so sicherer gewährleisten, daß die so entwickelte Initiative sich bereitwillig einem vorgegebenen Arbeits- und Aufgabenzusammenhang unterwirft und diesen keinesfalls sprengt." Haberland, H./Paris, R.: Reform als Bluff.... a.a.O., S. 39.

295 Ebenda, S. 189

296 Ebenda.

297 Ebenda, S. 190.

298 Ein Grund mag darin liegen, daß Volpert vorwiegend an den arbeitswissenschaftlichen bzw. den Berufsbildungsaspekten interessiert ist.
Vgl. zum Bildungsbegriff etwa das von H. Blankertz verfaßte Stichwort "Bildung-Bildungstheorie". In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München/Zürich 1975, S. 65-69, Blankertz meint: "Der Versuch, das Wort 'Bildung' in der pädagogischen Fachsprache zu vermeiden, war bisher erfolglos; er ist auch aus prinzipiellen Gründen nicht sinnvoll." Ebenda, S. 65. Er bezieht diese Aussage auch auf das "Gegensatzpaar(en) allgemeine/berufliche Bildung ".Ebenda.

299 Vgl. etwa die zusammenfassende Darstellung zweier unterschiedlicher sowjetischer denkpsychologischer und curricularer Ansätze bei Otte, M.: Die didaktischen Systeme von V.V. Davidov, D.B. Elkonin einerseits und L.V. Zankov andererseits. In: Demokratische Erziehung, Jg. 2, H. 2 1976, S. 198-212.

300 K.W. Wessel faßt u.E. die damit gemeinten Zusammenhänge recht gut zusammen. Er verwendet dabei den Begriff der "Allgemeinbildung", den wir in unserer Arbeit nicht verwenden, da er unserer Meinung nach von sehr viel größerer Komplexität ist als der Begriff der "Struktur" der Bildung, den wir im Zusammenhang mit der Untersuchung des Legitimationsproblems verwenden. Vgl. folgendes Zitat von Wessel: "Die F u n k t i o n d e r V e r m i t t l u n g zwischen den speziellen Kenntnissen, Fertigkeiten usw., die das Individuum in die Lage versetzen, seine Tätigkeit auszuüben, und der Gesamtheit des menschlichen Wissens, Könnens usw., welche der Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt gegenwärtig ist, ü b e r n i m m t d i e A l l g e m e i n b i l d u n g. Die Allgemeinbildung ermöglicht unter der Voraussetzung der Arbeitsteilung dem Individuum das Verständnis von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, stimuliert die konkrete Tätigkeit und vermittelt ein gesellschaftliches Wert- und Beziehungsgefüge. ... Hinsichtlich der Bewegung des Gesamtwissens und der Entwicklung des Individuums hat sie... die Aufgabe, einen ruhenden Pol darzustellen, den der Mensch um so stärker braucht, je schneller die Entwicklung sich vollzieht. Sie muß Entwicklung ermöglichen, ohne sich selbst fortlaufend zu verändern." Wessel, K.F.: Marxistisch-Leninistische Philosophie und Pädagogik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 21, H. 10 1973, S. 1195-1209, hier: S. 1201

301 Naumann, W.: Über die Kategorien Inhalt und Methode in der Pädagogik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 22, H. 4 1974, S. 443-457, hier: S. 447.

302 Ebenda.

303 Ebenda, S. 451

304 Ebenda, S. 455. Vgl. die Begründung von Naumann: "Damit der Lernende im pädagogischen Prozeß die vielfältigen Abbildungen der objektiven Realität oder Inhalte gewinnen und aufnehmen, verarbeiten und festigen, anwenden und überprüfen kann, muß er in bestimmter Weise tätig werden, d.h. von der Art und Weise der Tätigkeit des Lernenden hängt wesentlich ab, welche Inhaltselemente angeeignet werden." Ebenda, S. 452.

305 Ebenda, S. 455.

306 Volpert hat herauszuarbeiten versucht, daß in den neueren theoretischen Modellen der Arbeitswissenschaft versucht wird, die stofflich erforderlichen Tätigkeitselemente legitimatorisch zu nutzen, indem der Eindruck erweckt wird, die erweiterten stofflichen Freiheitsgrade in der betrieblichen Tätigkeit des Produzenten (Jobenlargement, Rotation usw.) schlössen bereits die Bestimmung der sozialen Komponenten seiner Tätigkeit mit ein. Vgl. Volpert, W.: Die "Humanisierung der Arbeit" und die Arbeitswissenschaft (Teil 1). In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 19, H. 6 1974, S. 602-619, hier: S. 618f.

307 Diese Formulierung soll hier und im folgenden nicht im Sinne einer "Agenturtheorie" verstanden werden, so als ob die Wissenschaften bzw. die Wissenschaftler legitimatorische Aufträge etwa von Wirtschaftsverbänden bekämen. Wir gehen dagegen von der These aus, daß verkehrte Bewußtseinsformen im Spätkapitalismus stets vorhanden sind und sich auch beim wissenschaftlichen Zugriff aufdrängen und dadurch Eingang in die Begriffs- und Theoriebildung finden.

308 Unserer Meinung nach sind die wissenschaftlichen Probleme des Curriculum in vielen Aspekten mit denen von Struktur und Prozeß der Bildung identisch. Eine solche Auffassung scheint auch W. Reisse zu vertreten, wenn er in einer Auswertung der gebräuchlichen Curriculum-Definitionen zusammenfaßt: "Frey (...) betont, daß die 'beabsichtigte, dargestellte Bildung' im Mittelpunkt steht. Ein anderer gemeinsamer Aspekt ist der der (meist langfristigeren) Planung von Lehr- und Lernvorgängen. Die vorliegenden Analysen scheinen noch drei etwas speziellere Tendenzen aufzudecken:
a) Es ist üblich geworden, 'Curriculum' eher im weiteren Sinne zu definieren, d.h. sich nicht mehr allein auf Ziele und/oder Inhalte zu beschränken.
b) Gleichzeitig wird betont, daß die eigentliche Problematik in der Bestimmung von Zielen und Inhalten sowie deren Legitimation zu sehen sei (Robinsohn 1971a, Knab 1971, Flechsig/Haller 1973).
c) Eine deutliche Trennung von 'Curriculum' und 'Unterricht' tritt immer mehr in den Hintergrund."
Reisse, W.: Verschiedene Begriffsbestimmungen von "Curriculum": Überblick und Ansätze zur Präzisierung. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, a.a.O., Bd I, S. 46-59, hier: S. 53.

309 Bisher wurde die Forschung vor allem in bezug auf die Entwicklung geistiger Fähigkeiten vorangetrieben. J. Lompscher, dessen Arbeiten den derzeitigen Forschungsstand wesentlich mitbestimmen, vermerkt kritisch: "Der Zusammenhang zwischen Fähigkeiten und Einstellungen, Charaktereigenschaften und anderen Seiten der Persönlichkeit ist bisher von der Psychologie faktisch nicht

speziell untersucht worden. ... Es geht ... auch darum, zu erfassen, wie sich Lernmotive, sozialcharakterliche Einstellungen und politisch-weltanschauliche Grundüberzeugungen auf die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten auswirken." Lompscher, J.: Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, Berlin 1972, S. 44f. In bezug auf die Konsequenzen für die Lehrplanentwicklung schreibt Lompscher: "Bisher wurden Lehrpläne nach der Sachlogik der zu vermittelnden Wissenschafts- und Lebensbereiche aufgebaut, und es wurde - mit mehr oder weniger großem Erfolg - versucht, die verschiedenen Aspekte der Persönlichkeitsbildung damit in Einklang zu bringen. Wir halten diese Art des Vorgehens allein jedoch für einseitig. ... So wäre es denkbar, der Planung des Bildungsinhalts und -prozesses die Logik der Persönlichkeitsentwicklung zugrunde zu legen und solche Aspekte wie die Entwicklung von Fähigkeiten, Einstellungen und anderen Persönlichkeitseigenschaften zu Eckpunkten dieser Planung zu machen, ohne dabei etwa die Ausbildung von Wissenssystemen zu vernachlässigen." Ebenda, S. 326.

310 Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen der Forschung bei der Findung, Begründung und Auswahl von Lernzielen. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd 51, Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten, Teil 2, Stuttgart 1975, S. 58-85, hier: S. 69.

311 Vgl. Jahnke, H./Mies, Th./Otte, M./Schubring, G.: Zu einigen Hauptaspekten der Mathematikdidaktik. In: Schriftenreihe des Instituts für Didaktik der Mathematik, Universität Bielefeld, o.J., H. 1 1974, S. 5-85.

312 Vgl. dazu auch M.N. Skatkin: "Wirkliches Verständnis anstreben das bedeutet, den Formalismus bekämpfen; denn er besteht ja im mechanischen Einprägen von Worten, Formeln und Symbolen, wobei die wirkliche Kenntnis der Sache fehlt; er ist die Loslösung der äußeren Form der Kenntnisse von ihrem gedanklichen Inhalt." Skatkin, M.N.: Die Aufgaben der Didaktik und die Erhöhung der Qualität des Unterrichts. In: Aktivität und Erkenntnis. Beiträge sowjetischer Pädagogen zur Erhöhung der Qualität des Unterrichts. Berlin 1975, S. 51-140, hier: S. 79.

313 Otte, M.: Notizen zum Problem der Interdisziplinarität. In: Jahnke, H., u.a.: Zu einigen Hauptaspekten..., a.a.O., S. 85-107, hier: S. 87f.

314 Ebenda, S. 89.

315 Jahnke, H., u.a.: Zu einigen Hauptaspekten..., a.a.O., S. 9f.

316 "Begriffe erhalten ihre Identität und Stabilität nur dadurch, daß sie bedeutungsvoll werden, ihr operativer Sinn, begriffen wird und nicht durch ihre formallogische Behandlung. Ebenso erhalten Aussagen und Erklärungen ihre Plausibilität und Verbindlichkeit für die Aktivität des Subjekts nicht auf der Grundlage ihrer bloßen formallogischen Deduktion." Ebenda, S. 71.
Auf den operativen Charakter von Begriffen verweist auch Spreckelsen: "Von entscheidender Bedeutung bleibt jedoch, in welchem Ausmaß Begriffe s t a t i s c h, als Wortgebilde vermittelt werden, oder d y n a m i s c h, als operative Mittel des Denkens. Erst das O p e r i e r e n mit Begriffen, das Verfügen über sie, ermöglicht das Maß von Selbstbestimmung, das zur Bewältigung unserer komplexen Umwelt erforderlich ist." Spreckelsen, K.: Analyse und didaktische Aufbereitung von Begriffen. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, a.a.O., Bd II, S. 76-84, hier: S. 83.

317 "Die Gesetzmäßigkeiten des Erwerbs von Erkenntnissen, die durch eine wissenschaftliche Disziplin erarbeitet und als Bildungsinhalt objektiviert wurden, lassen sich nur verstehen, wenn diese Erkenntnisse nicht als tote und zum Denken und Handeln der Menschen beziehungslose Resultate aufgefaßt, sondern in ihrem realen Entstehungs- und Funktionszusammenhang begriffen werden." Jahnke, H., u.a.: Zu einigen Hauptaspekten..., a.a.O., S. 38.

318 "Begriffe finden sich nicht einfach in der empirischen Wirklichkeit vor, denn sie enthalten Verhältnisse, Beziehungen von Dingen und nicht Dinge oder Eigenschaften von Dingen." (i.O. gesp.) Ebenda, S. 26.

319 Vgl. ebenda, S. 32. Diese Aktivität sei gegenständlich: "Gegenständliche Aktivität ist kein freies beliebiges Erfinden, sondern gehorcht objektiven Gesetzen, in ihr werden die Inhalte und Einstellungen des menschlichen psychischen Lebens herausgebildet und objektiviert, sie entfaltet sich auf der Basis einer organischen Grundausstattung und schließlich ist gegenständliche Aktivität der Menschen immer zugleich auch eine Produktion und Reproduktion sozialer Beziehungen." Ebenda, S. 41.

320 "Erst die Kooperation stellt den Zusammenhang her zwischen gelehrtem Stoff und der Tatsache, daß seine Aneignung abhängig ist vom richtigen Verhalten." Ebenda, S. 33.

321 Ebenda, S. 73.

322 Vgl. etwa Dawidow, W.W.: Beziehungen zwischen der Theorie der Verallgemeinerung und der Lehrplangestaltung,

Moskau 1966. Abgedruckt in: Bubilowa, E.A., u.a.: Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie, Berlin 1973, S. 253-269; Ogorodnikow, I.T.: Inhalt und Methodik der Erforschung der reproduktiven und schöpferischen Erkenntnistätigkeit der Schüler im Unterricht. In: Ogorodnikow, I.T./Drefenstedt, E.: Ergebnisse didaktischer Forschung aus der UdSSR und der DDR, Berlin 1974, S. 67-87; Lompscher, J.: Theoretische und experimentelle Untersuchungen..., a.a.O., S. 17-105.

323 Einen ersten, anregenden Versuch in dieser Richtung unternimmt W. Christian in bezug auf den politischen Unterricht. Vgl. Christian, W.: Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht, Köln 1974.

324 In die bundesrepublikanische curriculumtheoretische Diskussion sind in den USA entwickelte Theorien eingegangen. Vgl. etwa Achtenhagen, F./Meyer, H.L.: Curriculumforschung: Analyse und Konstruktion. In: Dies.: Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 11-21. Ein repräsentativer Überblick über die verschiedenen Ansätze in den USA bis Mitte der 60er Jahre vermittelt der Reader von Short, E.C./Marconnit, G.D. (Hrsg.): Contemporary Thought in Public School Curriculum. Readings, Dubuque/Iowa 1968. Eine Zusammenfassung der Theorieansätze und Forschungsprojekte bis Anfang der 70er Jahre gibt Elbers, D.: Curriculumreformen in den USA. Ein Bericht über theoretische Ansätze und praktische Reformverfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungsprojekte, Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bd 28, Berlin 1973.

325 Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen..., a.a.O., S. 66.

326 Raschert, J.: Gesamtschule: Ein gesellschaftliches Experiment, Stuttgart 1974, S. 103f. Zur Kritik an der theoretischen Konzeption der Determinante "Kind", bezogen auf die Behandlung der Rolle der Sprache, bei Bruner vgl. Jahnke, H., u.a.: Zu einigen Hauptaspekten..., a.a.O., S. 62-65.

327 Vgl. Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, 3. Aufl., Neuwied/Berlin 1971; Husén, T.: Bildungsforschung und Schulreform in Schweden, Stuttgart 1968.

328 Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen..., a.a.O., S. 71.

329 Ebenda, S. 76f.

330 Vgl. Möller, C.: Technik der Lernplanung, Weinheim/ Basel, 4. Aufl., 1973, S. 51f; Flechsig, K.H., u.a.: Ein erfahrungswissenschaftlich.., a.a.O., S. 96; Robinsohn, S.B.: Bildungsreform..., a.a.O., S. XIV.

331 Vgl. Robinsohn, S.B.: Bildungsreform..., a.a.O., S. 47f, S. 45.

332 Vgl. ebenda, S. XIII.

333 Vgl. Möller, C.: Technik der Lernplanung, Weinheim/ Basel 1969, S. 70.

334 Vgl. ebenda, S. 50.

335 Vgl. ebenda, S. 37.

336 "So ist nach dem Operationalisierungskonzept 'Inhalt' eine Dimension des Lernziels." Flechsig, K.H./Haller, H.D.: Entscheidungsprozesse..., a.a.O., S. 26. Lernziele sind zu verstehen als "Aussagen..., in denen sich mehr oder weniger präzise Vorstellungen über Verhaltensformen, Verhaltenstendenzen oder Verhaltensdispositionen von Ad ressaten in inhaltlich bestimmten kulturellen Situationen ausdrücken, die ihnen durch formellen Unterricht in Lernprozessen vermittelt worden sind (...)." Ebenda, S. 27.

337 Vgl. z.B. ebenda, S. 29.

338 Lompscher vermerkt eine wachsende Kritik an der methodologischen Leistungsfähigkeit behavioristischer Lerntheorien durch unterschiedliche psychologische und lerntheoretische Positionen. Er faßt diese und deren Unzulänglichkeiten wie folgt zusammen. Von der Gestaltpsychologie werde das "Entstehen einer Lösung oder einer neuen Erkenntnis ... unabhängig von der realen, aktiven Erkenntnistätigkeit des Subjekts erklärt - das 'phänomenale Feld' verändert sich gewissermaßen selbst (autochtone Entstehung und Veränderung von Strukturen)." Lompscher, J.: Theoretische und experimentelle Untersuchungen..., a.a.O., S. 22. Piaget überbetone den (mathematisch-)logischen Aspekt der Erkenntnis und vernachlässige den Inhalt des Wissens. In den behavioristischen Theorien werde das Problem der geistigen Operationen, wie die Untersuchung der Qualitäten des menschlichen Denkens, fast völlig vernachlässigt. In der amerikanischen Psychologie wurde seit den 60er Jahren, so bemerkt Lompscher, die Erforschung des Denkens erheblich intensiviert, wobei eine deutliche Kritik an behavioristischen Positionen hervortrat. Vertreter solcher kritischer Positionen seien z.B. Berlyne, D.E.: Les équivalences psychologiques et les notions quantitatives. In: Théorie du

compartement et operation, Paris 1960, der eine Verbindung von Hulls behavioristischer Konzeption mit der Theorie von Piaget versuche (später (1966) Untersuchung der Erkundungs- und Erkenntnishandlungen des Subjekts bei der Analyse des Verhaltens), Bruner, J.S./ Goodnow, J.J./Austin, G.A.: A Study of Thinking, New York 1956. (Untersuchung der Erkenntnis t ä t i g k e i t des Subjekts; klassifizieren, Hypothesen bilden, Informationen gewinnen usw.), Miller, G.A./ Galanter, E./Pribram, K.H.: Plans and the Structure of Behavior, New York 1960 (Entwicklung des "T-O-T-E" = "Test-Operate-Test-Exit-Schemas; Interpretation des Denkens unter dem Aspekt des Abbilds von der Umwelt und des Handlungsplans). Schließlich verweist Lompscher noch auf die zunehmende Bedeutung von Publikationen, die das Erkenntnisinteresse von reinen "Intelligenzleistungen" hin zu schöpferischen Tätigkeiten verlagern (z.B. Wallach, M.A./Kogan, N.: Modes of Thinking in Young Children, New York 1965; Correll, W.: Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken, München 1966; Ulmann, G.: Kreativität, Weinheim 1968).

339 Bruner, J.S.: Der Prozeß der Erziehung, Berlin/Düsseldorf 1970, S. 24.

340 Diese These vertritt auch H. Winter: Die These von Bruner, daß jedes Kind auf jeder Entwicklungsstufe jeden Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form gelehrt bekommen kann, sei "im Grunde eine moderne Fassung des COMENIUSschen Ausspruches ..., allen alles zu lehren". Winter, H.: Vorstellungen zur Entwicklung von Curricula für den Mathematikunterricht in der Gesamtschule. In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Beiträge zum Lernzielproblem, Ratingen 1972, S. 67-95; hier: S. 87.

341 In den USA scheint eine solche Entwicklung bereits sichtbar zu sein. Vgl. etwa die Ansätze von Taba, H.: Curriculum Development. Theory and Practice, New York 1972; Phenix, Ph.H.: Realms of Meaning. A Philosophy of the Curriculum for General Education, New York 1964

342 Blankertz, H.: Demokratische Bildungsreform ..., a.a.O. S. 51. Einen ähnlichen Standpunkt nimmt z.B. W. Hickel ein; er soll exemplarisch für eine Vielzahl von Autoren stehen, die an die Blankertzschen Prämissen anknüpfen und zum Teil zu ganz anderen Schlußfolgerungen gelangen: "In früheren Zeiten herrschte die inhaltlich didaktische Betrachtung des Lehrplans vor, der Akzent lag auf den Lehrgehalten oder den sogenannten Bildungsgütern, von denen man glaubte, sie würden von selbst bestimmte Verhaltensdispositionen erzeugen. Inzwischen hat die Gruppen- und Lernpsychologie herausgefunden, daß die Art des Lernens und Lehrens einen größeren Einfluß auf wirkliche oder potentielle Habi-

tuationen oder Denkformen hervorruft als der Stoff. Dies führt zu einer bevorzugten Betrachtung der Korrelation von Verhaltenszielen und Lerngehalten." Mikkel, W.: Curriculumforschung und politische Bildung. In: aus politik und zeitgeschichte, beilage zur wochenzeitung das parlament, H. 19/71 (8. Mai) 1971, S. 4. Und: Bis jetzt wurden Unterrichtsgegenstände "an einem imaginären, ... Bildungsziel gemessen und selbst als Bildungsgüter verstanden, die sich an überzeitlichen Werten zu orientieren hatten. Ihr Inhalt wurde insbesondere durch die Kategorie des 'Klassischen', das heißt des vermeintlich Bleibenden und Fundamentalen bestimmt,..." Ebenda. "Unsere Welt ist dagegen so komplex geworden, daß von dem Erfassen ihrer 'Totalität' oder 'Universalität' mittels des sogenannten Bildungskanons keine Rede mehr sein kann. ... Jedoch käme es darauf an, die curricularen Prioritäten zu diskutieren und zwar im Hinblick auf die didaktische Relevanz der Auswahlkriterien." Ebenda, S. 8f. Mickel plädiert daraufhin für einen entscheidungstheoretischen Ansatz: "Die Curriculumforschung dient der Rationalisierung und Objektivierung von Entscheidungen über Unterrichtsinhalte und -ziele. Planvolle Erziehung hat sich schon immer nach gewissen Regeln gerichtet." Ebenda, S. 7.
Nun schwenkt Mickel zur Verfahrenslegitimation und zur Berufung auf ein Industriegesellschaftsmodell über. "Die pluralistische Verfassung unserer Gesellschaft gestattet nicht die Kanonisierung einer bestimmten pädagogischen Anthropologie und damit nicht die Verbindlichkeit eines bestimmten Wertsystems. ... Wir können uns höchstens auf den in den Verfassungen der Bundesländer und im Grundgesetz niedergelegten Minimalkatalog der Menschen- und Bürgerrechte einigen und einige pragmatisch abgeleitete Verhaltenserwartungen unserer Industriegesellschaft als qualitative Postulate aufstellen. Alles übrige muß der freien Option des Individuums überlassen bleiben. ...Normative Lehrpläne sind demnach ausgeschlossen." Ebenda, S. 9.

343 Ebenda.

344 Ebenda, S. 52.

345 Vgl. auch die Kritik von Mende/Faulstich: Es zeigt sich, "daß nach der Auflösung des neuhumanistischen Bildungsideals die bürgerliche Pädagogik und Bildungspolitik nicht mehr in der Lage sind, ein gesellschaftliches Ziel der Allgemeinbildung, an dem sich Inhalte und Form der Lernprozesse orientieren könnten, zu entwickeln, und deshalb mit Versuchen reagieren, die Funktionalität der Lernprozesse zu erhöhen, ohne daß die hinter dieser Anpassung stehenden Interessen aufgedeckt werden. Auch die Bezugnahme auf ein abgelöstes Leitbild, abstrakte 'Emanzipation', reicht nicht aus,

um die bürgerliche Begrenztheit zu durchbrechen. Demgegenüber gilt es festzuhalten am Begriff der Allgemeinbildung als Zielrichtung und als Forderung einer umfassenden und einheitlichen Bildung für die arbeitende Bevölkerung." Faulstich, P./Mende, M.: Alternativen beruflicher Bildung in der BRD. In: Sozialistische Politik, 6.Jg.,H. 29 1974, S. 57-87, hier: S. 58.

346 Meyer übernimmt diese Auffassungen von Blankertz. Vgl. etwa seine Darlegungen zum "Deduktionsproblem": Meyer, H.L.: Einführung..., a.a.O., S. 53-56, S. 237f. und vom "Implikationszusammenhang" von Lernzielen-inhalten und -methoden. Vgl. ders.: Trainingsprogramm..., a.a.O., S. 72-75; ders.: Aufbau und Funktion..., a.a.O. S. 282; zum Stellenwert des Bildungsbegriffs im Strukturgitteransatz; ders.: Aufbau und Funktion..., a.a.O., S. 278.
Er versucht diese abstrakte lern- und persönlichkeitstheoretische Auffassung mit der kritischen sozialwissenschaftlich-methodologischen Position von Habermas und derjenigen der Systemtheorie von Luhmann zu verbinden, um zu einer curriculummethodologischen Position zu gelangen. Vgl. Meyer, H.L.: Aufbau und Funktion..., a.a.O., S. 271f. Meyer sieht dies als zukünftig zu realisierendes Programm an und empfiehlt für die Gegenwart eine eingestandenermaßen "unbefriedigende Sowohl-als-auch-Lösung" (i.O. gesp.): "eine -gesellschaftskritisch motivierte-plane Ablehnung sozialtechnologischer Verfahren ist ebenso unangebracht wie deren unkritische Befürwortung. Angemessen dürfte dagegen eine kontrollierte Einbeziehung der Sozialtechniken in die Curriculumrevision und eine gleichzeitige Ausweitung der Kommunikation über diese Revision auf alle Betroffenen sein:..." Meyer, H.L.: Einführung..., a.a.O., S. 238f.

347 Blankertz, H.: Demokratische Bildungsreform..., a.a.O., S. 56.

348 M.Otte/H.Steinbring schreiben:
"Gegenüber neueren Entwicklungen der Curriculumtheorie, die im Anschluß an die ...Mängel des Konzepts der 'Struktur der Disziplin' tendenziell Gegensätze zwischen Gesetzeserkenntnis und Spezifik der Unterrichtssituation, zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisrelevanz, zwischen kritischer Individualität und organisierter Wissensaneignung etablieren, müßte sich eine solche Auffassung zwangsläufig kritisch verhalten." Otte, M./Steinbring, H.: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterricht. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 5 1975, S. 71-89, hier: S. 89.

349 Bereits Marx verweist auf die erkenntnistheoretische Problematik dieses Sachverhalts. Vgl. Marx, K.: Das Kapital, Bd I, a.a.O. (Nachwort zur zweiten Auflage), S. 27 und ders.: Zur Kritik der politischen Ökonomie (Vorwort), Erstes Heft, Berlin 1970, S. 14-16.

350 Vgl. Gliederungspunkt 3.2. der vorliegenden Arbeit. Im Abschnitt 4.3. werden diese Tendenzen in Bezug gesetzt zu politischen Konstellationen.

351 Vgl. etwa Führ, C.: Kompetenzverteilung und Bildungsreform. Bildungspolitische Probleme des Föderalismus, dargestellt am Beispiel des Verhältnisses von Reich und Ländern in der Weimarer Republik bzw. von Bund und Ländern in der Bundesrepublik. - Ein Überblick. In: Dannemann, C.: Bildung und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied 1973, S. 163-188.

352 Erst 1970 wird die Curriculumreform als zu realisierendes Nahziel ins Auge gefaßt. Vgl. z.B. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 270-289.

353 Zu verweisen wäre hier etwa auf die Reform der Volksschuloberstufe in den 60er Jahren ("Hauptschule"), die mit einer Veränderung des Fächerkanons einherging oder die Veränderung einzelner Lehrpläne, vor allem in inhaltlicher Hinsicht (Einführung der Mengenlehre in der Grundschule, Einführung des Faches Arbeitslehre, Wirtschaftslehre u.ä. in der Hauptschule, u.a.m.). Vgl. z.B. Deutscher Bildungsrat: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975, S. 82-85.

354 Schulorganisatorische und sozialstrukturelle Veränderungen werden analysiert von Hoffmann, M.: Die Hauptschule auf dem Weg zur Sonderschule? Zum Statusverlust und Funktionswandel der Hauptschule in Berlin. In: Die deutsche Schule, Jg. 67, H. 5 1975, S. 316-335;
Preuss-Lausitz, U.: Von der Hauptschule zur Restschule. Hauptschulmisere am Beispiel West-Berlin. In: betrifft:erziehung, Jg. 8, H. 1 1975, S. 46-51.
Eine Gegenüberstellung von Bildungszielen des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts von Gymnasium und Hauptschule in den 60er Jahren findet sich bei Riess, F.: Zur Kritik des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Kategorien und Ansätze einer ideologiekritischen Analyse. In: Die deutsche Schule, Jg. 64, H. 11 1972, S. 702-717, bes. S. 712-715.
Eine schulformübergreifende Analyse der Veränderungen der Ziele und Inhalte der politischen Bildung seit 1945 versucht Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt 1972; vgl. auch Schäffer, B./Lambrou, U.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule, Frankfurt 1972.

355 Von den Altersjahrgängen der 15- bis unter 18jährigen der BRD besuchten 1973 97,6% die 9. Jahrgangsstufe allgemeinbildender Schulen. Davon entfielen auf die Hauptschule 47,0%, auf die Gesamtschule 2,5%, auf die Sonderschule 5,2%, auf die Realschule 21,4%, auf das Gymnasium 21,5%. Quelle: Deutscher Bildungsrat: Bericht '75 ..., a.a.O., S. 434.

356 Zur Konzeption der Hauptschule vgl. Roth, A.: Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule, Ratingen 1966; Stöcker, K.: Die Hauptschule. Entwurf und Gestaltung, München 1968; Dowe, U./Frommberger, H. (Hrsg.): Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1968; Möller, H. (Hrsg.): Die Hauptschule. Aufgaben und Probleme, Frankfurt 1972; zur Geschichte vgl. Schramm, A.: Beiträge zur Geschichte der Hauptschule, Meisenheim 1969.
Zur Gestalt und Planung der Hauptschule in den Bundesländern vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister: Empfehlungen zur Hauptschule (1969). Abgedr. in: Kaiser, F.-J./Kielich, H.: Theorie und Praxis der Arbeitslehre, Bad Heilbrunn 1971, S. 76-79; Deutscher Bildungsrat: Bericht '75 ..., a.a.O., S. 89-92.

357 Man kann u.E. davon ausgehen, daß die curricularen Qualitäten von Hauptschule und Realschule, soweit längerfristig diese beiden Schultypen nicht überhaupt miteinander verschmelzen werden, sich nicht wesentlich unterscheiden. Eine andere Frage ist allerdings, ob sich durch die Selektionsmechanismen, die durch die Existenz beider Schulformen gegeben sind, sich die Unterrichts b e d i n g u n g e n wesentlich voneinander unterscheiden, was wiederum unterschiedliche curriculare Anforderungen zur Folge haben würde. Bezüglich der curricularen Aspekte ist anzuführen, daß sich zwar anhand der curricularen Reform der Hauptschule bisher die unterschiedlichen Reformstrategien herausgebildet und zu bildungspolitischen Kontroversen geführt haben, jedoch ist zu beachten, daß es sich dabei zumindest zum Teil um schulformübergreifende Reformen handelt.

358 Vgl. zur Charakteristik der Realschule seit 1945 Schultze, W./Führ, C.: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim (3. Aufl.) 1973, S. 71-74. Auch für die Realschule besteht das Problem, die dort an den zukünftigen Produzenten zu vermittelnde Bildung den erhöhten theoretischen Qualifikations- und Legitimationsanforderungen anzupassen. Zum ersten Aspekt vgl. Deutscher Bildungsrat: Bericht '75 ..., a.a.O., S. 182.

359 Bisher haben sich in bildungspolitischen Fragen (seit Ende der 60er Jahre) zwischen CDU/CSU und SPD/FDP-regierten Ländern wenn auch relative, so doch unter-

schiedliche Standpunkte herausgebildet, die in wesentlichen Fragen (z.B. der schulorganisatorischen Einheitlichkeit des Bildungswesens) zu einer einheitlichen Haltung der CDU/CSU-regierten Länder geführt haben (s. etwa die Abstimmungen in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung; vgl. dazu die Sondervoten in Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, a.a.O., Bd I, S. 24f). Inwieweit etwa die Sondervoten der CDU/CSU-regierten Länder in einzelnen Fragen als Ausdruck unterschiedlicher qualifikatorischer und legitimatorischer Anforderungen in den Bundesländern zu werten sind (etwa unterschiedliche Verhältnisse von Industrie- und landwirtschaftlichen Regionen), bedürfte ausführlicherer Untersuchungen.

360 Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Schulreform in Bayern. Lehrpläne für die Grundschule, Orientierungsstufe und Hauptschule, Bd 1, München 1970 (i.f. zit. als KM/Bayern: Schulreform). An einigen Versuchsschulen wurde im Schuljahr 1970/71 mit der Erprobung der Grundschul- und Orientierungsstufenlehrpläne begonnen. Vgl. Ebenda, S. 10. 1971 wurde eine überarbeitete Fassung des Grundschullehrplans verbindlich eingeführt. Vgl. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 9 v. 10.5.1971, S. 333.

361 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1973. Ab dem Schuljahr 1975/76 ist die verbindliche Einführung in den Hauptschulen geplant. Vgl. ebenda, S. 11.

362 Zur Entstehungsgeschichte schreibt H. Müller: "Im Frühjahr 1970, ..., konstituierte sich eine Kommission, später benannt nach ihrem Leiter Rolf Schörken, um Richtlinien und Handreichungen für den Politischen Unterricht an Gymnasien zu erarbeiten. Ein und ein halbes Jahr später wurde der Auftrag auf die Erarbeitung von Richtlinien für a l l e Schulen des Landes ausgedehnt. Die Kommission wurde daraufhin um Realschul- und Hauptschullehrer erweitert. Sie war pluralistisch zusammengesetzt. Neben Sozialdemokraten waren Freie Demokraten und Christdemokraten vertreten. Angehörige der Kirchen wurden ebenso berücksichtigt wie Vertreter aller Lehrerverbände." Müller, H.: Von Revision zu Revision. Über die "Richtlinien für den Politischen Unterricht" in Nordrhein-Westfalen. In: Rath, P. (Hrsg.): Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1975, S. 55-70; hier: S. 55.

363 "In einer fünften Fassung wurden die Richtlinien mit Schuljahresbeginn 1973/74 an allen allgemeinbildenden Schulen zur Erprobung eingeführt. Der Einführungserlaß sah aufgrund der Berichte aller Schulen zum 1.12.1974 eine erneute Revision zum Beginn des Schuljahres 1975/76 vor." Gemein, G.: Richtlinien für den politischen Unterricht. Vorstellung und Kritik. In: Gemein, G./Kienel, H. (Hrsg.): Politik und Unterricht. Wer bestimmt was Schüler lernen? Richtlinien für den Politik-Unterricht in der Diskussion, S. 9-16, hier: S. 10.

364 Vgl. Westphalen, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1973, S. 33.

365 In Bayern wird formuliert: "Darüber hinaus bereitet sie (die Hauptschule; P.D.) auf die Ansprüche der Wirtschafts- und Arbeitswelt vor. Deshalb nimmt sie in den Lehrplan Inhalte auf, deren Berücksichtigung durch die gesellschaftliche Entwicklung notwendig geworden ist." KM/Bayern: Schulreform, a.a.O., S. 195. In Nordrhein-Westfalen ist von den Anforderungen einer "wissenschaftsbestimmten Industrie- und Konsumgesellschaft" die Rede. Vgl. KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 4.

366 In Bayern ist die Rede von den "Voraussetzungen des Zusammenlebens" und den "verschiedenen Interessen in Gesellschaft und Staat", von einem "breite(n) Spielraum" zwischen "Ordnung und Freiheit", von "offene(n) Fragen" und "Konflikte(n)" die zu bewältigen seien. KM/Bayern: Schulreform..., a.a.O., S. 265. In Nordrhein-Westfalen spricht man von den Anforderungen einer "demokratisch-pluralen" Gesellschaft. Vgl. KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 4.

367 Vgl. KM/Bayern: Schulreform..., a.a.O., S. 195. Die Relativität der Unterschiede in den Formulierungen wird sichtbar, wenn man die Ausführungen zum Lehrplan "Wirtschaftslehre" in Nordrhein-Westfalen betrachtet. Hier findet sich unter dem Stichwort "Ausgangsposition" (eine Art problemorientierter Inhaltsangabe) das politische legitimatorische Gesellschaftsbild der "parlamentarischen Demokratie" und das wirtschaftliche der "sozialen Marktwirtschaft". KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. WK/30.

368 In Bayern formuliert man: "Die Hauptschule kann sich nicht mehr mit einer überwiegend aufs Praktische und Konkrete abzielenden 'volkstümlichen Bildung' begnügen. Die Verwissenschaftlichung unseres Lebens fordert für die Hauptschule eine Steigerung der Rationalität und eine Hebung des intellektuellen Niveaus überhaupt. Der Unterricht wird demnach mehr als bisher die Fähigkeit zu analysierendem, strukturierendem, logischem

und kritischem Denken zu entwickeln suchen. Dies ist in dem Maße möglich, als der Unterricht Thematik und Aufgaben durch jene Wirklichkeit mitbestimmen läßt, die den jungen Menschen unmittelbar angeht. So werden Motivationen auch für anspruchsvollere Denkleistungen gewonnen." KM/Bayern: Schulreform..., a.a.O., S. 195f. In Nordrhein-Westfalen heißt es: "Die Auswahl der Inhalte, die Gestaltung der Lernprozesse und das methodische Vorgehen sind wissenschaftsorientiert;..." KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 5.

369 Die Differenz wird in Bayern betont: "Der Schwerpunkt der Hauptschule liegt im Bereich der praktischen Begabung, die nach 9 Jahren im allgemeinen unmittelbar zur Erlernung und Ausübung eines praktischen Berufes führt." (Über den Erwerb eines qualifizierten Abschlusses kann ein Teil der Schüler nach Absolvierung einer zweijährigen Berufsfachschule oder dreijährigen Berufsaufbauschule zur Fachoberschul- und Akademiereife gelangen.) "Die Realschule ist auf Begabungen hin orientiert, die ihren Schwerpunkt im geistigen Nachvollzug haben und Berufsbereiche dieser Richtung anstreben. Sie führt entweder unmittelbar zum Berufseintritt des gehobenen Dienstes oder über die einschlägigen Kollegs zur Fachhochschule..." KM/Bayern: Schulreform..., a.a.O., S. 7. In Nordrhein-Westfalen wird die Praxisbezogenheit der wissenschaftlichen Bildung des Hauptschülers betont,ohne die Differenzen zur Bildung in der Realschule anzusprechen: "Die oft vorschnelle negative und defizitäre Einschätzung des Hauptschülers verstellt häufig den Weg für einen ihm angemessenen Weg zur Förderung seiner Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, indem sie ihm geringen Lernerfolg, schwache Lern- und Leistungsmotivation, niedrige Abstraktions- und Systematisierungsleistungen, allgemeine Verhaltensunsicherheit, sowie eine unterentwickelte Fähigkeit zu rationaler Entscheidung in bezug auf Normen und Kriterien zuschreibt. Der positive, auch für weiterführende Bildungsgänge tragfähige Ansatz liegt hingegen in der Offenheit der Hauptschüler für den konkret gegebenen Lebensraum, für das Praktische und Lebensbedeutsame. Denkerziehung, Anhebung des intellektuellen Niveaus, Steigerung der Kritikfähigkeit und der Rationalität hängen davon ab, daß Ausgang und Motivation für solche Anstrengungen in konkret anschaulichen Bezügen liegen und handlungsorientiertes Denken berücksichtigen. Damit wird das Praktische und Lebensbedeutsame zum kognitiven Element der Problembewältigung, und es eröffnet sich ein Zugang zur wissenschaftlich-theoretischen Orientierung." KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 2.

370 Vgl.: "Durch politische Bildung wird der Schüler auf seine Verantwortung in Gesellschaft und Staat vorbereitet. Dies geschieht vor allem in der Soziallehre.

Die Schüler werden in diesem Fach mit Institutionen und Organisationen, mit Ordnungen und Konflikten vertraut gemacht, die für unsere Gesellschaft kennzeichnend sind. Als Unterrichtsprinzip ist politische Bildung in weiteren Fächern, besonders in Deutsch, Geschichte und Erdkunde wirksam." KM/Bayern: Schulreform..., a.a.O., S. 195.

371 Vgl.: "Als Jugendschule schenkt die Hauptschule den Problemen des jungen Menschen in seiner Auseinandersetzung mit politischen, weltanschaulichen, ethischen und religiösen Bindungen besondere Beachtung. Vertrauen und Offenheit zwischen Lehrer und Schüler sind Voraussetzungen, um eine persönliche, sittlich und religiös fundierte Haltung zu wecken und zu fördern. Dazu gehört auch die Hilfe zur Gestaltung der zunehmenden Freizeit." Ebenda. H. Möller verweist auf Spranger als den Schöpfer der Idee der Jugendschule als Charakteristikum der Volksschule. (Ihren Ursprung habe diese Konzeption in der Jugendbewegung der Berliner Gymnasiasten in der Zeit vor dem 2. Weltkrieg gehabt.) "...: kaum vierzehnjährig, werden hilflose Unmündige hinausgestoßen aus dem 'Schonraum Schule', von heute auf morgen der vollen Härte der Fabrikarbeit, der schamlosen Zudringlichkeit der 'Montagsgespräche' am Arbeitsplatz ausgesetzt." Möller, H.: Die Hauptschule. Aufgabe und Probleme, Frankfurt 1972, S. 6.

372 Der Schüler soll "die Möglichkeit erhalten, Probleme seines Erfahrungsbereichs zu erkennen, zu artikulieren und sich rational mit ihnen auseinanderzusetzen. Er soll dabei zu der Einsicht gelangen können, daß Lebenssituationen gesellschaftlich determiniert, also offen, plural, dynamisch und damit veränderbar sind." KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 4.

373 Vgl. die 10 Qualifikationen und ihre Beschreibung. Abgedruckt in: Gemein, G./Kienel, H. (Hrsg.): Politik und Unterricht..., a.a.O., S. 97-113 (1. und 2. Fassung).

374 Das reformierte bayerische Schulsystem versteht sich als "gegliederte(n) Leistungsschule" in bewußter Abgrenzung zur "Einheitsschule". Vgl. KM/Bayern: Schulreform..., a.a.O., S. 6. Das heißt im Klartext, daß das dreigliedrige Bildungssystem beibehalten und die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen erhöht wird. Die Lehrpläne aller Schularten werden gleichzeitig etwas mehr angenähert und in sich vertikal differenziert. Vgl. dazu ebenda, S. 6-9. Diese Konzeption entspricht dem "Martin-Plan", der als Gegenkonzeption zum SPD-Modell entwickelt wurde. Zum Martin-Plan und seine Gegenüberstellung zum SPD-orientierten "Evers-Plan" vgl. Becker, H.: Neue Modelle zur "großen Bildungsreform" in der Bundesrepublik. Inhalt, Ursachen und Hintergründe des Martin- und Evers-Planes. In: Pädagogik, Jg. 24, H. 4 1969, S. 368-375.

375 Die Orientierung ging in Nordrhein-Westfalen Anfang der 70er Jahre in Richtung der Vorstellungen eines einheitlichen Sekundarstufen I-Abschlusses (nach dem 10. Schuljahr), wie er im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung oder im Strukturplan des Bildungsrates 1970 konzipiert war. Inzwischen hat man die Planung reduziert auf den vollen Ausbau der Hauptschule bis zum 9. Schuljahr und der Schaffung der Möglichkeit des Übergangs in das 10. Hauptschuljahr. Vgl. KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 4. Der Ausbau der Gesamtschule als Regelschule ist kein Nahziel mehr. Im Bericht '75 der Bildungskommission werden für Bayern 7 Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen für den Zeitraum 1974/75 angegeben, für Nordrhein-Westfalen 19. (Hessen liegt weitaus an der Spitze mit 65.) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, a.a.O., S. 159.

376 Die Konzeption der Einheitsschule im strengen Sinne wird dadurch charakterisiert, daß a l l e Schüler bis zu einem bestimmten Abschluß geführt werden; es treten also k e i n e vertikalen Differenzierungsformen auf. Ein Beispiel für einen solchen Schultyp findet sich in Gestalt der "allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule" der DDR. Vgl. zu Analyse und Realisierungsformen beider Schultypen bis Anfang der 70er Jahre die umfassende Studie von Kienitz, W., u.a.: Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich, Berlin 1971.

377 Vgl. die "Zielvorstellung" der Einführung der 10-jährigen allgemeinen Schulbildung bis 1980 ("Abitur I") in: Bundesminister für Wissenschaft und Forschung: Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970.

378 Vgl. Faulenbach, K.A.: Auf dem Wege in eine andere Republik? oder eine curriculare Fehlzündung. Das Beispiel Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik in Nordrhein-Westfalen. In: Rath, P.: Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen, S. 13-54, hier: S. 13.

379 Vgl. dazu ebenda, S. 13-54; Kelber, R.: "Konsensbereitschaft" statt Schulreform. Zur Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In: Köhler, G. (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt, Frankfurt 1974, S. 203-215.

380 Westphalen als Vertreter der bayerischen Konzeption der Lehrplanreform meint: "Im Prinzip der Orientierung an Lernzielen liegt...eine deutliche Absage an das stoffliche Denken." Westphalen, K.: Praxisnahe

Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 17. "Darin liegt die Absage an einen heute unhaltbaren Bildungsbegriff, der die Aufgabe des Lehrers a l l e i n darin sieht, das 'Tradierte' als 'Lehrgut' an die kommenden Generationen weiterzugeben." Ebenda, S. 18. Und: "Im Bereich der bayerischen Grundschulen gibt es seit kurzer Zeit Kommentarbände zu den Lehrplänen, die solche Hinweise reichlich enthalten. In Zukunft sollten zweckmäßige Hinweise häufiger in die eigentlichen Lehrpläne aufgenommen werden, natürlich in allen Zweigen des Schulwesens. Damit ist eine Absage an die alte Lehrplanform verbunden, die oftmals reine Stoffpläne mit einer allgemeinen Präambel zusammenspannte." Ebenda,
In Nordrhein-Westfalen heißt es: "Die Inhalte sind nicht primär als ein zu tradierender Kulturbesitz aufzufassen, sondern als Beispiele zum Erfassen von Strukturen, Prozessen, Bedingungen situationsangemessener Verhaltensweisen in einer von spezifischen Traditionen geprägten Umwelt zu verstehen. Fachliche Inhalte sind nicht schon durch ihren Stellenwert in der Fachsystematik, sondern erst durch ihre Bedeutung für die personale und gesellschaftliche Existenz als Lehrplanelemente gerechtfertigt." KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 5.

381 Vgl. Westphalen, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 37-39.

382 Vgl. ebenda, S. 40 und KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 5.

383 Vgl. Westphalen, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 49f und S. 54.

384 Ebenda, S. 43-48.

385 Ebenda, S. 51.

386 Ebenda, S. 52.

387 Vgl. den Beitrag von Teschner, W.-P.: Wissenschaftliche Zielanalyse als Kern der Curriculumentwicklung. In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Beiträge zum Lernzielproblem, Ratingen 1972, S. 12-44.

388 Vgl. den Beitrag von Winter, H.: Vorstellungen zur Entwicklung von Curricula für den Mathematikunterricht in der Gesamtschule. In: Ebenda, S. 67-95.

389 Vgl. KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. 5.

390 Vgl.: "Lernziele sollen und dürfen jedoch den Unterricht - besonders wo es um die Entwicklung von Einstellungen, Wertorientierung, Meinungsbildung usw.

geht - nicht eng auf die definierten Ziele festlegen, weil sonst der Spielraum des Fragens, der Apperzeption, des Schließens, Vergleichens und damit die Nähe zu eigener Erfahrung und individueller Anwendung für Lehrer und Schüler verlorengehen." Ebenda.

391 Die Inhalte sind im Lehrplan stark reduziert worden. Vgl. ebenda. "Das bedeutet den Verzicht auf unbezweifelbare, eindeutige und endgültige Aussagen: wo es sich nicht um eindeutige Kausalitäten, sondern um Interpretationen, Sichtweiten und Stellungnahmen handelt, sind diese dem Schüler als solche in ihrer Relativität, Vorläufigkeit und Begrenztheit deutlich und transparent zu machen, um Manipulation und Indoktrination zu vermeiden." Ebenda.
Eine etwas andere Position wird in Bayern eingenommen: "Gleichsam der oberste Lerninhalt sollte dann das Lernen selbst sein, denn die Fähigkeit, ständig weiterzulernen, ist wohl das wichtigste Gut, was die Schule vermitteln kann. Vor einer Vereinseitigung der instrumentalen Fähigkeiten muß allerdings ausdrücklich gewarnt werden. Unsere a-historische Zeit neigt dazu, den materiellen Bestand dessen, was die Menschheit in der Vergangenheit erlebt und erarbeitet hat, den dynamischen Fähigkeiten hintanzustellen, mit denen die Zukunft gemeistertwerden soll. Hier das rechte Maß herzustellen, wird eine Hauptaufgabe der bayerischen Curriculumreform sein müssen. Wenn z.B. in die Lehrpläne der Grund- und Hauptschulen soziale, ökonomische und politische Inhalte endlich stärker eingedrungen sind, so ist das zu begrüßen. Damit das freilich nicht ganz auf Kosten des historischen Denkens geht, ist eine eingehende Zieldiskussion nötig, wenn nicht wesentliche menschliche Dimensionen verschüttet werden sollen. Die Zeit scheint nicht mehr fern, da der Versuch, zu erhalten, was man einstmals als kulturelles Erbe, Traditionsgüter, Bildungswerte bezeichnete, auf größeres Verständnis treffen wird." Westphalen, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 18f.

392 Vgl. Schörken, R. (Hrsg.): Curriculum "Politik". Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974, S. 31f.

393 Ebenda, S. 31.

394 Vgl. ebenda, S. 30.

395 Ebenda, S. 31.

396 Vgl. ebenda, S. 31f.

397 Vgl. Westphalen, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 14f.

398 Vgl. ebenda. Für Nordrhein-Westfalen vgl. Spieß,W.: Staatliche Curriculumreform in Nordrhein-Westfalen. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, a.a.O., Bd I, S. 315-323, hier: S. 318-321.

399 Vgl. Westphalen, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 28-31. Man kann sich bei der Durchsicht der wissenschaftlichen und administrativen Publikationen zur Curriculumreform des Eindrucks nicht erwehren, als sei hier eine erhebliche Einseitigkeit zugunsten der formalen,organisatorischen Aspekte (wie zum Beispiel der Partizipation) bei Vernachlässigung der inhaltlich-qualitativen Problematik zu verzeichnen. Vgl. besonders kraß und in kritischer Pose bei W. Spieß: Staatliche Curriculumreform..., a.a.O.

400 Meyer, H.L.: Skizze des Legitimationsproblems..., a.a.O., S. 427.

401 Vgl. ebenda, S. 432.

402 Ebenda, S. 434.

403 Ebenda.

404 Dies ist u.E. eine Folge der Übernahme der sozialökonomisch verwaschenen Gesellschaftsanalyse von J. Habermas und C. Offe, die den theoretischen Zugriff auf die legitimatorische Verwertbarkeit des "kritischen" gesellschafts- und curriculumtheoretischen Ansatzes versperrt.

405 Vgl. Raschert, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment, a.a.O., S. 129.

406 Ebenda, S. 104.

407 Ebenda.

408 Ebenda, S. 125. Raschert sieht auch eine unterschiedliche Entwicklung bezüglich der Aufnahme des Strukturansatzes in naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fächern in der BRD: "Die Aufgabe, für die Curriculumrevision überhaupt erst Strukturen von Wissensbereichen neu zu bestimmen, ist in amerikanischen Entwicklungsprojekten für den Bereich der Sozialwissenschaften, die gegenüber den akademischen Disziplinen distanziert vorgingen, durchaus geleistet worden. (Raschert verweist an dieser Stelle auf Versuche von H. Taba und J.S. Bruner; P.D.) In der Bundesrepublik ist diese Aufgabe bisher kaum entdeckt, geschweige denn für einzelne Bereiche gelöst worden." Ebenda, S. 126.

409 Ebenda, S. 127.

410 Ebenda, S. 128.

411 Vgl. ebenda, S. 127f.

412 Vgl. Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen..., a.a.O., S. 74f.

413 Zu den Belegen für die folgenden Ausführungen vgl. die Nachweise in Gliederungsabschnitt 4.1. der vorliegenden Arbeit.

414 Im nordrhein-westfälischen Mathematik-Lehrplan sind nur die Lerninhalte aufgeführt, denen allerdings didaktische und methodische Hinweise vorangestellt sind, aus denen der Bezug auf das lerntheoretische Konzept von Piaget deutlich wird, während in Bayern solche Bezüge vollständig fehlen. Vgl. KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. M/2, M/14, M/15, M/33f.

415 In der "Qualifikation 2" heißt es u.a.: "Politische Selbstbestimmung kann nur in Gesellschaften ausgeübt werden, in denen die entscheidenden sozialen und wirtschaftlichen Bereiche für demokratische Kontrolle und Gestaltung offen sind." Katalog der Qualifikationen. In: Gemein, G./Kienel, H. (Hrsg.): Politik und Unterricht..., a.a.O., S. 97-113, hier: S. 99f.

416 Vgl. KM/NW: Richtlinien..., a.a.O., S. Wk24f.

417 Eine kürzlich (1976) von den CDU und CSU regierten Ländern herausgegebene Schrift mit dem Titel "Politische Bildung - Grundlagen und Zielprojektionen für den politischen Unterricht", die von Politikwissenschaftlern wie D. Grosser, M. Hättich, H. Oberreuter und B. Sutor verfaßt wurde, bestätigt diese Aussage. M. Buschbeck schreibt dazu: "Ausgerichtet am Grundwert der Menschenwürde bemühen sich die Autoren in ihrem Grundlagenpapier, durch eine Ausbalancierung von Prinzipien wie Freiheit und Gleichheit, Individualität und Gemeinschaft, Wertorientierung und Pluralität um einen ausdrücklich 'verfassungskonformen' Gegenentwurf zu den kritisierten Programmen." Buschbeck, M.: Späte Antworten auf die Rahmenrichtlinien, Süddeutsche Zeitung, 15./16.4.1976, S. 4.

418 Diese Tendenz kommt auch in dem Band "Politische Bildung - Grundlagen und Zielprojektionen für den politischen Unterricht" zum Ausdruck. Vgl. dazu M. Buschbeck: Die Autoren des Bandes "legen ... besonderen Wert auf eine Abgrenzung gegenüber allen Konzepten eines vorformulierten, als endgültig angesehenen Gesellschaftsmodells." Ebenda.

419 Dabei können nur einige globale Aspekte berücksichtigt werden und auch auf die Thesenhaftigkeit der Ausführun-

gen muß hingewiesen werden. Die Feststellung von Schmiederer 1972,daß "bis heute eine sozialgeschichtliche Analyse der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik seit 1945 fehlt", gilt - eingeschränkt - auch für 1975. Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus..., a.a.O., S. 10. Über die qualifikatorischen Anforderungen in diesem historischen Zeitraum gibt es keine systematischen Untersuchungen. Ein erster Versuch einer umfassenden Bestandsaufnahme der unterschiedlichsten Indikatoren liegt vor von Baumgarten, H., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation in der BRD, a.a.O. . Über die politische Entwicklung von 1945-1955 liegt die Arbeit von Badstübner/Thomas vor. Vgl. Badstübner, R./Thomas, S.: Restauration und Spaltung. Entstehung und Entwicklung der BRD 1945-1955, Köln 1975. Wir werden uns bei dem Versuch einer Analyse der legitimatorischen Anforderungen und der politischen Legitimationsbedingungen auf jüngere Arbeiten stützen,in denen schwerpunktmäßig die Entwicklung der Sozialdemokratie vor dem sozialökonomischen Hintergrund der Entwicklung der BRD analysiert wird. Vgl. Hofschen, H,-G./Ott, E./Rupp, H.K.: SPD im Widerspruch. Zur Entwicklung und Perspektive der Sozialdemokratie im System der BRD, Köln 1975; v. Freyberg, J., u.a.: Geschichte der deutschen Sozialdemokratie 1863-1975, Köln 1975. Diese Autoren analysieren die politische Entwicklung vor dem Hintergrund der sozialökonomischen Entwicklung der BRD,wobei die ökonomischen Verhältnisse als spätkapitalistische charakterisiert werden.Auf die Legitimationsproblematik gehen die Autoren unter politischem Aspekt ein, indem sie Politik und Programmatik des bestimmenden integrativen Flügels innerhalb der SPD unter sozialökonomisch-funktionalem und legitimatorischem Aspekt analysieren.
Die Verwendung dieser Literatur scheint für uns auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil erst eine Analyse der politischen Rolle der SPD in der Entwicklung der BRD eine Erklärung für die Existenz u n t e r s c h i e d l i c h e r Legitimationsstrategien seit dem Regierungswechsel 1969 ermöglicht.

420 Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates arbeitet eine Periodisierung heraus, die die zweite Hälfte der 40er Jahre, die 50er und die erste Hälfte der 60er Jahre und die zweite Hälfte der 60er Jahre umfaßt. Vgl. Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, a.a.O S. 81-84. C. Kuhlmann analysiert schwerpunktmäßig die Periode der zweiten Hälfte der 40er Jahre und die 50er Jahre, in denen es um Reform bzw. Restauration des dreigliedrigen Bildungswesens ging. Vgl. Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966. In: Robinsohn, S.B., u.a. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß,

Stuttgart 1970, S. 1/1 - 1/206. Auch in bezug auf reformerische Entwicklungen im Bereich der fachdidaktischen Diskussion speziell der politischen Bildung gelangen die Autoren meist zu einer Dreiteilung. Vgl. Messerschmid, F.: 25 Jahre politische Bildung im Wandel. In: Pfizer, T. (Hrsg.): Bürger im Staat. Politische Bildung im Wandel, Stuttgart 1971, S. 7; Mickel, W.: Politische Bildung an Gymnasien 1945-1965, Analyse und Dokumentation, Stuttgart 1967; Schaeffer, B./Lambrou, U.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule, Frankfurt 1972, S. 27-29. Es gibt auch Autoren, die die Entwicklung der politischen Bildung in mehr Phasen unterteilen. Vgl. dazu: Schmiederer R.: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt 1972, S. 12f.

421 Vgl. z.B. Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft... a.a.O., S. 1/85.

422 Vgl. etwa Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, a.a.O., S. 82.

423 Erst zu diesem Zeitpunkt konnte durch den Regierungswechsel z.B. die Idee einer 10-jährigen Gesamtschule den Status eines unverbindlichen Programms verlieren und planungsrelevant werden.

424 Der Neuanfang bezog sich auf die im Potsdamer Abkommen kodifizierte "restlose Beseitigung des Faschismus und Militarismus". Mayer, U./Stuby, G. (Hrsg.): Die Entstehung des Grundgesetzes. Beiträge und Dokumente, Köln 1976, S. 54.

425 Vgl.: "Das i n d u s t r i e l l e P r o d u k t i o n s n i v e a u lag 1950 insgesamt um 11% über dem Stand von 1936." Autorenkollektiv: Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950-1970, Teil II, Erster Halbband, a.a.O., S. 49.

426 Vgl. Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft..., a.a.O., S. 1/85; Geschichte der Erziehung, 9. Aufl., Berlin 1969, S. 665; v. Flatow, S., u.a.; Institut für Politische Wissenschaften, Pädagogisches Seminar/Erlangen: Materialien zum Problem der ökonomischen Implikationen von Schulreformen in der BRD von 1945-1970. In: Projektbereich Hochschulplanung: Bildungsökonomie, Ms., S. 1-41, hier: S. 6; Taylor, J.: Vortrag im Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München am 19.2.1947, abgedr. in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Dokumente zur Schulreform in Bayern, München 1952, S.54-59; Anweisung der Kontrollratsbehörde: Zur Demokratisierung des deutschen Bildungswesens (1947), abgedr. in: Scheibe, W.: Zur Geschichte der Volksschule, Bd II, Quellentexte, Bad Heilbrunn 1965, S. 93f.

427 Vgl. die verschiedenen Programme der Parteien in diesem Zeitabschnitt (1945-1950). Vgl. den dokumentarischen Anhang in Mayer, U./Stuby, G. (Hrsg.): Die Entstehung des Grundgesetzes..., a.a.O., S. 226ff., ebenso die Dokumente der Gewerkschaften. Vgl. ebenda und das Grundsatzprogramm des DGB 1949. Vgl. auch die Sozialisierungsparagraphen in einigen Länderverfassungen. Vgl. dazu Badstübner, R./Thomas, S.: Restauration und Spaltung..., a.a.O., S. 328-333.

428 Das Potsdamer Abkommen "enthielt das Prinzip, das Selbstbestimmungsrecht jedes Volkes zu achten, über seine soziale und politische Existenzform selbst zu entscheiden ".Badstübner, R./Thomas, S.: Restauration und Spaltung..., a.a.O., S. 19.

429 Daß die Demokratisierungsforderung des Potsdamer Abkommens durchaus nicht beliebig sozialökonomisch interpretiert werden konnte, wie es im KPD-Verbotsurteil des Bundesverfassungsgerichts von 1956 zum Ausdruck kommt, weisen Mayer/Stuby nach. Sie kommen zu dem Schluß: "'Demokratie' beinhaltet also folgende weitere positive Momente:
1) Demokratie beschränkt sich nicht nur auf die staatlich-institutionelle Ebene, sondern bezieht die Frage der Wirtschaftsstruktur mit ein.
2) Wirtschaftsmonopole als soziale Basis faschistischer und militaristischer Herrschaft müssen beseitigt werden.
3) Die Grundstruktur der Wirtschaftsordnung selbst, kapitalistisch oder sozialistisch, wobei durchaus verschiedene Zwischenstufen möglich sind, unterliegt der Gestaltung durch die Volkssouveränität."
Mayer, U./Stuby, G. (Hrsg.): Die Entstehung des Grundgesetzes..., a.a.O., S. 63.

430 Vgl. dazu Badstübner, R./Thomas, S.: Restauration und Spaltung..., a.a.O., S. 13-381.

431 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, a.a.O., S. 81; Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus..., a.a.O., S. 22.

432 Die überwiegende Mehrzahl der Volksschüler besuchte die Volksschule bis zur 8. Schulklasse.
Von den 572.954 Schülern im Jahre 1954 in der 8. Klasse gehen 1955 in die 9. Klassen noch 65.610, also etwa 1/9 ohne Bremen und Hamburg. Diese Schüler verteilen sich dazu ländermäßig sehr unterschiedlich. Quelle: Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1957, S. 85. 1960 waren nur in den Stadtstaaten und in Schleswig-Holstein das 9. Pflichtschuljahr eingeführt. "Die 'Volksschule' wurde 1950 von rund 84% aller Schüler besucht, während der Anteil der Mittel- und höheren Schüler bei 2 bzw. 8% lag. Im Jahre 1961

besuchten von rd. 6,5 Mill. Schülern noch etwa 76% die Volksschule, 5% die Mittelschule und 12% die höhere Schule. Neelsen, K.: Wirtschaftsgeschichte der BRD. Ein Grundriß, Berlin 1973, S. 205. Für das Jahr 1957 gilt: "Von 30.298 Schulen waren, vorwiegend auf dem Lande, rd. 63% ein- bis dreiklassig und rd. 27% sogar nur einklassig. In die rd. 26.000 mittelalterlichen rückständigen Schulen der Landkreise gingen rd. 3,9 Mill. Schüler. Rund 1,5 Mill. Schüler besuchten die rd. 3.000 Schulen der Stadtkreise." Ebenda, S. 206. Das Verhältnis von Schüler/Lehrer in der Volksschule (Grund- und Hauptschulen) fiel von 46:1 im Jahre 1951 auf 37:1 1960, wobei allerdings bereits 1955 ein Verhältnis von 37:1 erreicht war. (Hinter diesen Durchschnittszahlen verbergen sich natürlich große regionale Unterschiede.) Quelle: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel. Ausgabe 1974, Stuttgart/Mainz 1974, S. 33. Für den gleichen Zeitraum betragen die Zahlen für die Realschulen 33:1 und 24:1. Für die Gymnasien 22:1 und 19:1. Quelle: Ebenda, S. 34. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Gymnasium ist also doppelt so groß wie das in der Volksschule.
Der Standardtyp der Volksschule ist die 8-jährige Volksschule, die sich in die Grundstufe (4 Jahre) und Oberstufe (Klassen 5-8) gliedert. Über die Aufgabe der Grundschule sagt die Kultusministerkonferenz im Jahre 1956 aus:
"Die Grundschule hat die Aufgabe, die Kinder allmählich aus der Spielhaltung zu zielgerichteter Arbeit zu führen, sie zum Gemeinschaftsleben zu erziehen, ihr natürliches Wachstum durch Steigerung aller körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte zu fördern und sie mit den ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, auf die dann die weiterführende Bildungsarbeit in der Oberstufe, in der Mittelschule und im Gymnasium aufbaut." Für das Lernen in der Grundschule ist "der Grundsatz der Kindertümlichkeit und das Heimatprinzip bestimmend.". Grundsätze für die Volksschule (Beschluß der ständigen Konferenz der Kultusminister v. 17./18.5.1956, zit. na.: Sammlung der Beschlüsse der ständigen Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, o.O., o.J., Abschn. 130, S. 1). Das Bildungsziel für die Oberstufe wird wie folgt bestimmt:
"Für das Denken und Handeln der meisten Schüler, die in die Oberstufe der Volksschule eintreten, ist kennzeichnend, daß es sich vornehmlich in der unmittelbaren Begegnung mit Menschen und Dingen entwickelt, daß theoretische Erwägungen mehr vom gegenständlichen Begreifen als von abstrakten Überlegungen kommen. Diesen Schülern soll die Volksschule eine grundlegende Bildung vermitteln, die zu eigenem Denken, Werten und Handeln befähigt, und sie zu den Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten führt, die Voraussetzung sind

für das Erlernen eines Berufes und für den Eintritt in die Gemeinschaft der Erwachsenen." Ebenda. Naturwissenschaftlich-technische Fächer sind nicht vorhanden oder auf einem sehr "volkstümlichen" bzw. handwerklichen Niveau. Ökonomische oder technisch-industrieelle Sachverhalte oder Fächer kommen nicht vor. Unterricht in einer Fremdsprache wird meist nicht gegeben. Die Fächerkombinationen unterscheiden sich nach Mädchen und Jungen. Die Mädchen erhalten hauswirtschaftlich orientierten Unterricht, während die Jungen handwerklich orientierte Fächer wählen müssen. Der Religionsunterricht nimmt einen großen Raum ein (meistens 4 Wochenstunden). Dazu kommen noch mehr oder weniger "freiwillige" Gottesdienstbesuche vor dem Unterricht. Die musische Erziehung wird in den Dienst des schlichten Gemeinschaftslebens gestellt.
In verschiedensten Wortkombinationen und leichten Variationen finden sich die entsprechenden Bildungsziele in allen Lehrplänen der Bundesländer gegen Ende der 40er und in den 50er Jahren wieder. Vgl. z.B. Richtlinien und Stoffpläne für die Volksschule des Landes Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1967.

433 Dies zeigt sich in Bildungszielen, die von stark christlichen, im ethischen Bereich verbleibenden Werten bestimmt waren und jegliche Beziehung zu sozialökonomischen Zusammenhängen der Gesellschaft ausklammerten. Vgl. z.B.: Rahmenplan für den Unterricht in Volksschulen des Bezirks Münster, Bochum 1949, S. 6; Richtlinien für den politischen Unterricht. Erlaß des hessischen Kultusministers vom 30.6.1949, o.O., o.J., S. 3f; Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Erlaß vom 8.3.1955, Ratingen 1967, S. 2f; Bildungsplan für die Mittelschulen Baden-Württembergs. Erlaß des Kultusministeriums vom 29. April 1963, Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Jg. 13, Stuttgart, 10. März 1964, S. 8; Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen I, Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Jg. 9, Wiesbaden, März 1956, S. 90 (hier ist bereits gleichzeitig von den Anforderungen der "modernen Industriegesellschaft" die Rede; vgl. ebenda, S. 91); Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, Erlaß des Niedersächsischen Kultusministers vom 28. Dezember 1956, Schriftenreihe des Niedersächsischen Kultusministeriums, Braunschweig 1957, S. 7; Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg, hrsgeg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Richtlinien vom 10. Januar 1958, Villingen 1958, S. 5; Richtlinien für die Volksschulen in Rheinland-Pfalz, Runderlaß des Ministers für Unterricht und Kultus vom 29.3.1957, Grünstadt 1957, S. 5; Richtlinien für die bayerischen Volksschulen. 1. mit 9. Schülerjahrgang, hrsg. v. Ministerialrätin W. Böhm, München 1970, 7. Aufl., S. 12.

Es dominiert die "Gemeinschaftserziehung". Vgl. Dietrich, T.: Geschichte der Pädagogik. 18.-20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1970, S. 272 und die "Partnerschaftserziehung". Vgl. Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus..., a.a.O., S. 26-50.

434 Diese Tendenz war bereits in der amerikanischen Konzeption der "re-education" angelegt: "...: Sie erschöpfte sich weitgehend in Appellen zur Ein- und Umkehr mit dem Hinweis auf die funktionierenden demokratischen Institutionen der amerikanischen Gesellschaft. ... Von vornherein blieb damit Demokratie im Bewußtsein vieler Deutscher,..., eine beliebig zu ersetzende oder mit Inhalt zu füllende Leerformel." Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus..., a.a.O., S. 18. Diese Leerformel wurde im Bewußtsein der amerikanischen Kreise und dann später in der BRD durchaus mit sozialökonomischem Inhalt gefüllt. O. Brenner weist auf diesen Zusammenhang hin: "Die in den herrschenden Kreisen der USA und weit darüber hinaus für selbstverständlich gehaltene Identifizierung von politischer Demokratie und einem - wenngleich mit unverkennbaren oligo- und monopolistischen Tendenzen durchsetzten - kapitalistischen Marktwirtschaftssystem auf der Grundlage des Privateigentums an den gesellschaftlichen Produktionsmitteln führte notgedrungen zu einer einseitig-formalistischen Behandlung der Demokratisierung Deutschlands und der deutschen Verhältnisse." Brenner, O.: Sozial- und Gesellschaftspolitik in einem kapitalistischen Staat. In: Bracher, K.-D. (Hrsg.): Nach 25 Jahren - Eine Deutschland-Bilanz, München 1970, S. 109; zit. n.. ebenda, S. 18.
Die politische Bildung knüpfte weitgehend an die Staatsbürgerpädagogik der Weimarer Zeit an und mündet in eine "Partnerschaftserziehung". Vgl. Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus..., a.a.O., S. 23. In den 50er Jahren ging man in der politischen Bildung zu einer Konzeption der Erziehung zum (inzwischen wieder sozialökonomisch gefestigten) Staat über. Vgl. ebenda, S. 37-58. Im Verlaufe der 50er Jahre werden die Anforderungen der technischen Massengesellschaft als Bedrohung der sittlich-religiösen und humanistischen Eigenschaften des Individuums, aber auch als aufzunehmende gesellschaftliche Anforderungen interpretiert. Vgl. z.B. die Richtlinien und Stoffpläne, die in Fußnote 433 der vorliegenden Arbeit angegeben sind; die Legitimation des freien, demokratischen, pluralistischen Gesellschaftssystems durch Institutionen (Parlamentarismus, Pressefreiheit, Grundgesetz) wird betont und die Verpflichtung zur Ausübung der formalen demokratischen Rechte und Pflichten herausgehoben. Vgl. "Grundsätze zur politischen Bildung" Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15.6.1950. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz

der Kultusminister der Länder..., a.a.O., Ziffer 560, S. 1f; eine scharfe Abgrenzung zu - als illegitim dargestellten - sozialistischen Gesellschaftssystemen, die als totalitaristisch mit dem Faschismus gleichgesetzt werden, wird vorgenommen in Verbindung mit dem Anspruch,diese Staaten zurückzugewinnen ("Wiedervereinigung"). Vgl. "Empfehlungen zur Ostkunde". Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1956. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder..., a.a.O., Ziffer 567, S. 1-6; "Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht."Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.7.1962. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder..., a.a.O., Ziffer 552, S. 1-4. Legitimierende sozialökonomische theoretische Leitbilder treten in den 50er Jahren in den Lehrplänen für die Volksschuloberstufe kaum auf. Eine Ausnahme bildet Hessen ("Marktwirtschaft-Planwirtschaft-Soziale Marktwirtschaft"). Vgl. Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, II B, Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Jg. 10, Wiesbaden,Februar 1957, S. 186. Eine Hauptursache dafür besteht darin, daß in diesem Zeitabschnitt keine Fächer in den Lehrplänen aufgenommen sind, die sich systematisch mit ökonomischen gesellschaftlichen Sachverhalten beschäftigen (also etwa Fächer wie Wirtschaftskunde, Arbeitslehre o.ä.). In den politischen Fächern (Gemeinschaftskunde, Weltkunde usw.) dominieren p o l i t i s c h e Legitimationstheorien.

435 Die Lehrpläne bestanden aus Präambeln, in denen die allgemeinen Bildungsziele formuliert waren und der Angabe der zu lehrenden Stoffe oder Themen. Vgl. Flechsig, K.H./Haller, D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 37-41.

436 Die Schulbücher stellten das einzige konkrete Hilfsmittel für die Lehrer dar; deshalb dürfte ihr Einfluß auf die konkrete Unterrichtsgestaltung kaum zu überschätzen sein. Ihre legitimatorische Konformität dürfte bereits durch die Genehmigungspflicht durch die Kultusministerien hinreichend gesichert worden sein. Vgl. ebenda, S. 52-58.

437 Bereits die unterbliebene Entnazifizierung der Lehrerschaft sicherte die Verbreitung konservativer Gesellschaftsbilder: vgl. Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus..., a.a.O., S. 21f.

438 Die Lehrpläne wurden von Kommissionen erstellt, in denen "wissenschaftliche und pädagogische Fachleute" vertreten waren,"die ihre Rolle weitgehend unpolitisch sahen und ihre Aufgabe als eine der rein sachverständigen Beratung bei vorgegebenen traditionellen Zielen verstanden.". Raschert, J.: Gesamtschule: Ein gesellschaftliches Experiment, a.a.O., S. 97.

439 Badstübner/Thomas heben die relativ frühe Orientierung restaurativer wirtschaftlicher Kräfte auf die CDU/CSU hervor: "Es war schon bald ersichtlich, daß die 'christlichen' Sammlungsparteien als einzige bürgerliche Parteien in den Westzonen eine Massenbasis erlangten. Deshalb begann die reaktionäre Großbourgeoisie bereits im Spätsommer 1945 die CDU/CSU als ihre Hauptstütze zu betrachten, sich darauf zu konzentrieren, sie unter ihren Einfluß zu bringen und ihren Zielen dienstbar zu machen." Badstübner, R./Thomas, S.: Restauration und Spaltung..., a.a.O., S. 173.

440 Vgl. dazu ebenda, S. 176-201.

441 Der Prozeß der schrittweisen Loslösung von den Vorstellungen, die noch im Ahlener Programm von 1947 formuliert waren,wird beschrieben in ebenda, S. 270-276.

442 Vgl. dazu ebenda, S. 335f.und Kuhlmann: "Das Wirtschaftssystem der 'sozialen Marktwirtschaft' stellte sich in den Dienst einer politischen I d e e, die von einem unaufhebbaren Gegensatz zwischen Individuum und Kollektiv ausging. Der erste Jahresbericht des Bundesverbandes der Deutschen Industrie von 1950 hatte mit den Sätzen begonnen:
'In der Gegenwart ist die uralte Auseinandersetzung zwischen der individualistischen und der kollektivistischen Grundauffassung wieder aufs stärkste entbrannt. Die deutsche Industrie hat in dieser Auseinandersetzung eine feste Stellung bezogen. Sie hat sich für die im wirtschaftlichen Bereich ohne Zweifel produktivste Position,nämlich die der Freigabe der Initiative an den einzelnen,entschieden. Sie ist sich der politischen Konsequenzen der Entscheidung vollauf bewußt.'" Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft... a.a.O., S. 1/66f.

443 Vgl. Badstübner, R./Thomas, S.: Restauration und Spaltung..., a.a.O., S. 337.

444 Vgl. Kuhlmann: "In der Staatsform der Demokratie sieht man das Zusammenwachsen einer Vielzahl selbstverantwortlicher Zellen, wobei dem Staat eine helfende, aber nicht dirigierende Rolle zugewiesen wird. Die organologischen Vorstellungen,die in allen Erläuterungen christlich-demokratischer Politik wiederkehren, werden letztlich in einer natürlichen Verbindung zu Gott begründet. Vor diesem obersten Maßstab haben sich alle staatlichen Eingriffe zu legitimieren." "Als natürliche, unverletzliche Einheit gilt das 'organisch Gewachsene' wie Individuum, Geschlecht, Ehe, Familie, Berufsstand, Pfarrgemeinde, Heimat und auch historisch gewachsene größere Gemeinschaften." Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft..., a.a.O., S. 1/87

445 Vgl. Badstübner, R./Thomas, S.: Restauration und Spaltung..., a.a.O., S. 336.

446 Vgl. dazu ebenda, S. 156-166; v. Freyberg, J., u.a.: Geschichte der deutschen Sozialdemokratie..., a.a.O., S. 278.

447 Vgl. dazu Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, H.K.: SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 40-42.

448 Vgl. ebenda, S. 48.

449 Vgl. dazu ebenda, S. 48-61.

450 Als politische Ursachen sind zu nennen: die Uneinigkeit der Arbeiterparteien, die Politik der westlichen Besatzungsmächte, die kapitalistische Orientierung bürgerlicher Politiker, die Zurückdrängung des politischen Bewußtseins bei der Arbeiterschaft durch den Faschismus, die Einbeziehung in den "kalten Krieg". Als ökonomische Faktoren sind v.a. zu nennen der relativ krisenfreie Rekonstruktionsprozeß des Kapitals in den 50er Jahren (dem wiederum viele Faktoren zugrundeliegen). Vgl. Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, H.K.: SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 36-38.

451 Eine Betrachtung der Veränderungen in der Qualifikationsstruktur der Arbeiter führt zu dem Ergebnis, daß sich der Anteil der "Leistungsgruppe 3" (ungelernte Arbeitskräfte) von 1960 zu 1970 von 23,0% auf 22,0% verringert hat, wohingegen sich der Anteil der Gruppe 2 (Angelernte) etwa gleichbleibt. Nach Haug, F., u.a.: (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation in der BRD, a.a.O., S. 87. Die Tatsache der Abnahme des Ungelerntenanteils "ist von besonderer Bedeutung, vergegenwärtigt man sich die für die industriell mechanisierte Produktion kennzeichnende Qualifikationsentwicklung, in der 'die Dequalifizierung des Produzenten der vorherrschende typische Prozeß' war". Ebenda, S. 87f. Die Grundqualifikation verschiebt sich von der unteren Stufe in die mittlere. Obwohl das Qualifikationsniveau der Angelernten sehr heterogen ist, sind "bislang als Kennzeichen abzusehen: eine breitere Allgemeinbildung, naturwissenschaftlich-technische Grundkenntnisse, gewisse personale Qualitäten und vor allem eine große Anpassungsfähigkeit an ständig wechselnde Spezialerfordernisse. Diese Qualifikationen haben nur noch wenig mit dem verkrüppelten Detailarbeiter aus der Anfangsphase der großen Industrie zu tun". Ebenda, S. 88. Im Angestelltenbereich ist ein Anwachsen der technischen zuungunsten der kaufmännischen und Verwaltungsangestellten zu beobachten. (1958 betrug der Anteil der technischen Angestellten in der Industrie 35% und 1968 45%.) Nach ebenda, S. 90. Der Anteil ist besonders hoch in stark automatisierten Produktionszweigen (z.B. der Erdöl-

industrie). Die technischen Angestellten treten vor allem in Großbetrieben auf, besonders in den Wachstumsindustrien. Die Zunahme der Anteile der Angestellten an der Gesamtarbeiterschaft zeigt an, daß der Mensch zunehmend "neben den Produktionsprozeß" tritt. Ebenda, S. 92. Analysen der Berufsveränderungen in den 60er Jahren, des Arbeitsmarktes, der Wachstumsindustrien deuten ebenfalls in diese Richtung.

452 Kuhlmann bemerkt, daß die Schlußfolgerungen der industriellen Organisationen hinsichtlich einer Verringerung der Differenzierung des allgemeinbildenden Schulwesens "ambivalent geblieben" seien. "Hierzu trug vor allem der Umstand bei, daß sich wirtschaftliche Erfordernisse besonders schwer in eindeutigen pädagogischen Kategorien definieren und in bestimmte Schulstrukturen umsetzen lassen. Außerdem schien es lange Zeit so, als ob die fest etablierte und leistungsfähige Betriebs- und Berufsschulausbildung die gestiegenen und veränderten Ausbildungsanforderungen auch außerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens auffangen könnte." Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft..., a.a.O., S. 1/57. Seit Beginn der 60er Jahre sind allerdings in den Lehrplänen der Volksschule Reformtendenzen festzustellen. Vgl. dazu für das Fach Mathematik: Deutscher Bildungsrat: Bericht '75..., a.a.O., S. 119-121.

453 Bereits Anfang der 60er Jahre stellt die Großindustrie einen wachsenden Bedarf an höheren Qualifikationen für den Arbeiter fest:
"Der E t t l i n g e r G e s p r ä c h s k r e i s von Industriellen und Wissenschaftlern wies 1960 auf den steigenden Bedarf an Menschen mit erhöhter Verantwortungsbereitschaft hin. Nicht mehr ein halbes Prozent aus dem Stamm der Lehrlinge, sondern 10 bis 20% müßten durch planvolle Förderung zum Meister oder ähnlichen Führungspositionen aufsteigen können. Kamen im Jahre 1895 auf einen Angestellten durchschnittlich 13 Arbeiter, so seien es heute nur noch drei." Ebenda, S. 56f. Immer mehr Ingenieure würden notwendig relativ zu den Arbeitern. "Auch innerhalb des typischen Tätigkeitsbereiches der Arbeiter verlagerten sich die Beanspruchungen. Die Arbeitsplatzanalyse eines großen Betriebes nach der letzten Rationalisierung habe folgende Änderungen ergeben: Anstieg der geistigen Anforderung von 54 auf 78, der nervlichen von 7 auf 12 Maßeinheiten, dagegen ein Absinken der Muskelanforderungen von 33 auf 12 Einheiten. Der Gesprächskreis kam zu dem Schluß: 'Die Industrie braucht heute nicht nur in zunehmendem Maße Angestellte mit mittlerer Reife und mit Abitur, sondern darüber hinaus eine breite Schicht von verläßlichen Angestellten mit verbesserter Volksschulausbildung und geschulter Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Die ungelernten Arbeiter sind durch

die bisherige Volks- und Berufsschulausbildung völlig ungenügend auf das Leben in der modernen Welt vorbereitet.'" Kuhlmann, C.: Schulreform..., a.a.O., S.1/57.

454 Vgl. die Veröffentlichungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in den 50er Jahren und Anfang der 60er Jahre. Der "Deutsche Ausschuß" wurde im Jahre 1953 von Bund und Ländern berufen. Er hatte keine Entscheidungskompetenzen und der Adressat seiner Gutachten blieb unbestimmt. Vgl. zu seiner bildungspolitischen Rolle Kuhlmann, C.: Schulreform..., a.a.O., S. 1/109f. In seiner Empfehlung vom 15.2.1954 tritt er für die Einführung des 9. Schuljahres ein. Vgl. Dowe, W./Frommberger, H.: Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 289-292. Im "Hamburger Gutachten zur Schulreform" von 1955 schlägt er eine Reform der 5. und 6. Schuljahre im Sinne eines differenzierten Unterrichts vor. Vgl. Scheibe, W.: Zur Geschichte der Volksschule, a.a.O., S. 96-110. 1957, in der Empfehlung "Zum Ausbau der Volksschule", befürwortet er eine Erweiterung der Volksschule um ein 9. und 10. Schuljahr, eine Anhebung der wissenschaftlichen Bildung und eine stärkere Berücksichtigung der Arbeitswelt. Vgl. ebenda, S. 110-119. Im Jahre 1959 veröffentlicht er den "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens ".Vgl. Ulshöfer, R.: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Dokumente und Kommentare, Heidelberg 1967, S. 43-48 (Auszüge).

455 Den Wandel im Verhältnis zu den 50er Jahren stellt Kuhlmann recht deutlich heraus: Ab 1948 begann ein starkes Wirtschaftswachstum. Jedoch: "..., Wirtschaftswachstum und Stagnation im Bildungswesen liefen ein Jahrzehnt parallel." Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft..., a.a.O., S. 55. "Der anfänglich aufgezwungene Verzicht auf Wettbewerb in den zukunftsweisenden Forschungs- und Produktionsgebieten wie Atomtechnik, Raumfahrt, Flugzeug- und Raketenbau, Kybernetik und Feinmeßtechnik, außerdem das lange Hinauszögern einer Produktionsverlagerung im Bergbau und der Umstellung auf mechanisierte Arbeitsprozesse in Landwirtschaft, Bauwirtschaft und Handwerk, schließlich der Umstand, daß der Trend zu betrieblicher Rationalisierung gleichfalls erst spät einsetzte, hatten bei gleichzeitiger Vollbeschäftigung und hochkonjunktur lange Zeit von prospektiver und wirtschaftlicher Entwicklung und Planung und ihren möglichen, auch bildungspolitischen Implikationen abgelenkt. Als dann nach Auslaufen kurzfristiger wachstumsfördernder Trends eine gewisse Sättigung des eigenen Marktes zu einer Abschwächung der Konjunktur führte und dies mit einer beträchtlichen Umdisponierung von Arbeitskräften und mit einer Verschärfung des Wettbewerbs auf dem

internationalen Markt zusammentraf, tauchten Zweifel an der Effektivität der Ausbildungsgänge auf, und der Ruf nach langfristiger Planung wurde laut." Ebenda, S. 55f.

456 Vgl. Tjaden-Steinhauer, M./Tjaden, K.H.: Merkmale der Produktivkraftentwicklung als Faktoren der gesellschaftlichen Reproduktion. In: Das Argument, Berlin o.J., H. 73 1972, S. 393-407; hier: S. 401f.

457 Vgl. Neelsen, K.: Wirtschaftsgeschichte der BRD, a.a.O. S. 273f.

458 Vgl. Tjaden-Steinhauer, M./Tjaden, K.H.: Merkmale..., a.a.O., S. 402 und Autorenkollektiv: Klassen- und Sozialstruktur der BRD..., Teil II, Erster Halbband, a.a.O., S. 170-173.

459 Als paradigmatisch für die Reaktion darauf kann die Wahrnehmung der zunehmenden wissenschaftlich-technischen Leistungsfähigkeit der Sowjetunion in den USA ("Sputnik—Schock") gewertet werden. In der BRD standen Fragen des Systemvergleichs durch die Teilung seit 1949 seit jeher stark im Vordergrund des politischen Interesses. Vgl. die Einrichtung von Institutionen zur Beobachtung der gesellschaftlichen Entwicklung in der DDR.

460 In den 60er Jahren setzt neben dem sich beschleunigenden Konzentrationsprozeß in der Industrie der zunehmende Einsatz von Rationalisierung und Automatisierung ein. Es gibt keine Angaben über den Automatisierungsgrad der gesamten Industrie und der Verwaltung, jedoch lassen einige Indikatoren Rückschlüsse zu auf "das rasche Fortschreiten der Teilautomatisierung". Solche sind "unter anderem 1. die sprunghafte Entwicklung der Investitionsausgaben; 2. die sehr schnellen Fortschritte der Elektronik; 3. die Verschiebung des Anteils der Beschäftigten, die innerhalb und außerhalb der unmittelbaren Fertigung arbeiteten; 4. die Veränderungen der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten; 5. die Entwicklung der Kybernetik." Neelsen, K.: Wirtschaftsgeschichte der BRD..., a.a.O., S. 246. Unter Verwendung einer Mikrozensus-Befragung des statistischen Bundesamtes von 1969 kommen H. Jung und Mitarbeiter zu folgender Tätigkeitsverteilung der Arbeiter und Angestellten in der Wirtschaft:
"- u n m i t t e l b a r e P r o d u k t i o n s l i n i e (Herstellen, Maschinenüberwachen: gebrauchswertschaffende Arbeit in der materiellen Warenproduktion; Wert- und Mehrwertproduktion): Gesamtwirtschaft 56,4 v.H. (6,9 Mill.); produzierendes Gewerbe 69,3 v.H. (6,3 Mill.);

- der Fertigung vor- und nachgelagerte Tätigkeiten (Transportieren, Reparieren, Reinigen, Kontrollieren: Glieder der jeweiligen Gesamtarbeiter bzw. ausgegliederte produktive Funktionen): Gesamtwirtschaft 26,2 v.H. (3,2 Mill.); produzierendes Gewerbe 22,9 v.H. (2,1 Mill.);
- Dienstleistungs- und Zirkulationsfunktionen u.a. (Verteilen, Dienstleistungen erbringen, Verwalten, Sonstiges): Gesamtwirtschaft 16,0 v.H. (1,95 Mill.); produzierendes Gewerbe 6,8 v.H. (0,6 Mill.);
- Produktionsleitung, Produktionsplanung (Leiten, Planen): Gesamtwirtschaft 1,4 v.H. (0,17 Mill.); produzierendes Gewerbe 1,0 v.H. (0,09 Mill.)." Autorenkollektiv: Klassen- und Sozialstruktur der BRD..., Teil II, Erster Halbband, a.a.O., S. 239. Nach der gleichen Quelle ergibt sich, "daß 50,5 v.H. der Arbeiter nicht überwiegend an Maschinen und Geräten tätig sind (Frauen 60,0 v.H. - ...), und daß erst 13,9 v.H. an halb- und vollautomatischen Fertigungsanlagen und Maschinen arbeiten (...)." Ebenda. Auch zeigt eine Analyse der Tätigkeiten an halb- und vollautomatisierten Fertigungsanlagen, daß der Anteil der "überwachenden" relativ zu dem der "herstellenden" Arbeitertätigkeiten noch relativ gering ist (21,9 % zu 69,5 %). Nach ebenda, S. 241. Eindeutig festzuhalten bleibt jedoch, daß der Anteil der Arbeitertätigkeiten, die eine höhere theoretische Qualifizierung erfordert, in den 60er Jahren ansteigt. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, daß ja die Qualifikationsanforderungen an den heutigen Volks- oder Hauptschulabsolventen während eines Zeitraumes von ca. 40 Jahren zum Tragen kommen werden.

461 Vgl. die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz in den 60er Jahren. Exemplarisch: "Vordringlich erforderliche Maßnahmen auf dem Gebiete des Bildungswesens", Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 17./18.12. 1964. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder..., a.a.O., Ziffer 101, S. 6-8.

462 Die Planungsfeindlichkeit der CDU/CSU verhinderte in den 60er Jahren die Erarbeitung eines zentralistischen Planungsmodells zur Reform des Bildungswesens. Erst gegen Ende der 60er Jahre, also bereits zur Zeit der "Großen Koalition", wurde im Anschluß an den Parteitag der CDU im Dezember 1968, auf dem die Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens gefordert wurde, ein Plan von B. Martin vorgelegt. Dieser Plan geht von einer Veränderung des bestehenden dreigliedrigen Bildungssystems in Richtung auf etwas mehr Durchlässigkeit. Vgl. Martin, B.: Entwurf eines Gesamtplanes für das Schul- und Hochschulwesen. In: Akademischer Dienst, Kulturpolitische Informationen, Nr. 38 1968.

463 Bereits auf dem Parteitag der SPD im Jahre 1956 wurden "umfangreiche Referate zum Thema 'Die zweite industrielle Revolution' gehalten". Hofschen, H.-G./ Ott, E./Rupp, H. K.: SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 52.

464 Vgl. "Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung" Beschluß der Bundesregierung vom 13. Oktober 1967, Drucksache V 2166. In diesem Bildungsplanungsbericht wird eine erste Bestandsaufnahme der Situation des Bildungswesens in der BRD versucht und für eine Reform plädiert.

465 In der Regierungserklärung wird, geleitet von der Absicht, eine zentralere und einheitlichere Planung und Steuerung des Bildungswesens in Gang zu setzen, als ein Vehikel dazu ein Abkommen von Bund und Ländern zur Bildungsplanung angezielt. Dies wird im Jahre 1970 unterzeichnet und eine gemeinsame Kommission für Bildungsplanung eingerichtet. Diese legt im Jahre 1973 den "Bildungsgesamtplan", eine Konzeption zur Gestaltung und Reform des Bildungswesens bis zum Jahre 1985, vor. Die Bundesregierung legt im Jahre 1970 ihre Bestandsaufnahme der Situation im Bildungswesen und ihre Zielprojektionen - in Erfüllung der Absichten, die in der Regierungserklärung von 1969 niedergelegt sind - ohne die Angabe von zeitlichen Realisierungsperspektiven vor.

466 Vgl. die Zielvorstellungen der Bundesregierung zur curricularen Reform in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, S. 134-136.

467 Vgl. die Zielsetzung der 10-jährigen Gesamtschulbildung in ebenda, S. 55 und dagegen die Zielsetzung der Beibehaltung der 9-jährigen Hauptschule in KM/Bayern: Schulreform, a.a.O., S. 7.

468 Vgl. Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, H.K.: SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 67-69.

469 Vgl. ebenda, S. 69.

470 Vgl. ebenda, S. 79.

471 Vgl. ebenda, S. 81f.

472 Vgl. ebenda, S. 78-83.

473 Vgl. ebenda, S. 85.

474 Vgl. Autorenkollektiv: Die Septemberstreiks..., a.a.O., und Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, H.K.: SPD im Widerspruch...,a.a.O., S. 87.

475 Ebenda, S. 93.

476 Vgl. ebenda, S. 96f.

477 Ebenda, S. 98.

478 Vgl. ebenda.

479 Ebenda.

480 Vgl. ebenda, S. 103-106.

481 Ebenda, S. 105.

482 Ebenda, S. 99.

483 Ebenda, S. 101.

484 Ebenda.

485 Ebenda, S. 109.

486 Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70..., a.a.O., S. 9f.

487 Vgl. ebenda und Modell für ein demokratisches Bildungswesen (Entwurf) hrsg. vom Vorstand der SPD, Bonn 1969, S. 6.

488 Vgl. ebenda, S. 12f.

489 Im "Modell für ein demokratisches Bildungswesen" wird in bezug auf die "Curriculumrevision" verwiesen auf die notwendige "Objektivierung der Leistungsbewertung", die Notwendigkeit der Klärung der "Lernziele in den einzelnen Kursen", auf eine "Reform der Bildungsinhalte, die bisher zu traditionell, autoritär und unreflektiert vorgegeben waren", eine wissenschaftliche Überprüfung der Lehrplanentscheidungen, eine Aufklärung und öffentliche Diskussion über die "gesellschaftspolitischen Zielsetzungen und Entscheidungen, die in der Festsetzung der Ausbildungsanforderungen und Lerninhalte eingehen". Ebenda, S. 27.

490 Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70..., a.a.O. und Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O.

491 Im "Bildungsbericht '70" werden als Zielsetzungen für die "wissenschaftsorientierten Lehrpläne" angegeben: Aufhebung der Scheidung von "praktischer und wissenschaftlicher Bildung oder ...allgemeiner und beruflicher Bildung", Wissenschaftsorientierung, Vermittlung kritischen Denkens, Förderung der Kreativität, Verstehen und Fähigkeit zur Mitgestaltung der Umwelt,

"Anschluß an die ständige Entwicklung der Wissenschaften wahren", "Lehrplanreform und Curriculumentwicklung müssen besser als bisher auf gesellschaftliche Entwicklungen und auf die Anforderungen der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung vorbereiten." Die Lehrpläne sollen "Lernmotivationen und Interessen wecken ".Unter dem Gesichtspunkt der "Effizienz des Unterrichts" sollen die "Lernziele exakt definiert" werden, "Tests entwickelt werden, die eine Lernzielkontrolle erlauben", neue technische Hilfsmittel entwickelt werden. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, S. 134. Der Fortschritt der Einführung von "Curricula" wird in der Verwendung und Entwicklung von "klar definierten und damit überprüfbaren Lernzielen" gesehen. Ebenda, S. 130. Probleme werden bei der Bestimmung der allgemeinen Lernziele gesehen, da man bei "der Bestimmung des Bildungskanons und der Lernziele ...nicht immer auf exakte wissenschaftliche Grundlagen" zurückgreifen könne, selbst "allgemein anerkannte Zielvorstellungen" sich nicht selten widersprächen und der gesellschaftliche und wissenschaftliche Wandel ständig "neue und andere Lernziele erforderlich" machte . Ebenda, S. 131f. Man spricht sich für "emanzipatorische Lernziele" aus, die "Einsicht in die Geschichtlichkeit der individuellen und der gesellschaftlichen Existenz vermitteln und eine Basis für gesellschaftliches Zusammenleben sichern." Ebenda, S. 132. Über den Stellenwert des geplanten Einsatzes von Strukturansätzen wird nichts Exaktes gesagt; es wird lediglich in bezug auf die Entwicklung in den USA resümiert: "Der Gewinn dieses Ansatzes ist für einzelne Fächer, zum Beispiel für den Biologieunterricht oder den sozialwissenschaftlichen Unterricht, erheblich." Ebenda.
Im "Strukturplan" werden diese Gedanken in Anlehnung an Robinsohnsche Vorstellungen zur Curriculumrevision weiter entfaltet. Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., bes. S. 59f, 66f, 78-85.

492 In der Regierungserklärung vom 18. Januar 1973,also nach den Neuwahlen von 1972, dämpfte W. Brandt die Reformhoffnungen; W. Brandt selbst wurde 1974 nach einer Phase verschärfter Rechtsentwicklung im gesamten im Parlament vertretenen Parteienspektrum durch H. Schmidt ersetzt. Vgl. dazu Hofschen, H.-G./Ott, E./ Rupp H. K.: SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 139f. Der durch die ökonomischen Krisen immer wieder eingeengte Spielraum für soziale Zugeständnisse an die Arbeiterschaft wurde zusätzlich beschränkt durch die Hochrüstungspolitik, die unvermindert weiterbetrieben wurde. Vgl. v. Freyberg, J., u.a.: Geschichte der Sozialdemokratie..., a.a.O., S. 422.

493 Sicher versuchte die FDP mit Rücksicht auf ihre "bürgerliche Basis" zu weitgehende Reformvorhaben in der Regierungskoalition (z.B. in der Mitbestimmungsfrage) zu verhindern. Dies kann jedoch keinen Erklärungsgrund für die innerhalb der SPD zu beobachtenden Verschiebungen des Kräfteverhältnisses (man denke etwa - ein krasses Beispiel-an die mit der Person G. Lebers verbundene Hochrüstungspolitik) abgeben. Außerdem wurde in keinem Falle solchen "Bremser-Tendenzen" der FDP durch die führenden Kräfte innerhalb der SPD versucht,durch außerparlamentarische Mobilisierung entgegenzutreten. Der Feststellung von Hofschen/Ott/Rupp: " häufig diente dieses Verhalten der FDP der Rechtssozialdemokratie auch zum Vorwand für ihr eigenes Zurückweichen hinter die selbstformulierten Ziele " ist zuzustimmen. Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, H. K.: SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 128.

494 Im Vergleich zu den Planungen im "Strukturplan" von 1970 werden im Bildungsgesamtplan von 1973 der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bd I, Stuttgart 1974, einige Abstriche deutlich. Im Abschnitt über den "Sekundarbereich I" (S. 10) ist nicht mehr die Rede von der allgemeinen Einführung des 10. Schuljahres und der Gesamtschule als Regelschule. Hier schlagen sich auch die Sondervoten der CDU/CSU-regierten Länder nieder.
Für die Finanzierung wird für das Jahr 1975 ein Betrag von 53,6 Mrd. DM vorgeschlagen und für 1985 ein Anteil der Ausgaben für das Bildungswesen am Bruttosozialprodukt von 7%. (vgl. S. 13) Der Finanzplanungsrat erklärt am 14. Sept. 1972 eine Erhöhung der Ausgaben für Bildung und Forschung auf einen Anteil von 8% für 1980/85 für unrealistisch und schlägt einen Anteil von 6% vor. (vgl. S. 133), die er aber selbst als "nicht realisierbar" einschätzt.
Der Bildungsgesamtplan nennt zwei Alternativen für den Anteil der Schüler an der gleichaltrigen Bevölkerung mit 10-jähriger Schulzeit:
A: 1970 = 40,4% - 1975 = 60% - 1980 = 80% - 1985 = 100%
B: 1970 = 40,4% - 1975 = 55% - 1980 = 70% - 1985 = 80%
(S. 27).

495 Vgl. unsere Auseinandersetzung mit den Vertretern der kritischen Curriculumtheorie in der vorliegenden Arbeit.

496 Die Rücknahme der Ansprüche durch die SPD macht sich auch in einer reduzierten Zielstellung in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung für die Curriculumentwicklung im Jahre 1973 bemerkbar, wo unter Curriculum nur noch ein "System für den Vollzug von Lernvorgängen im Unterricht in bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele verstanden" wird. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd I, Stuttgart 1974, S. 72.

497 Bereits im Godesberger Programm werden die sozialistischen Zielsetzungen entökonomisiert. Es ist die Rede von den "ethischen 'Grundwerte(n) des sozialistischen Wollens', 'Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität'". Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, K.H.: SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 54. "Die Partei wird als Volkspartei definiert; bei den Motiven eines Engagements für den 'demokratischen Sozialismus' werden zwar Humanismus, christliche Ethik und abendländische Philosophie erwähnt, der Marxismus aber wird bewußt ausgelassen;..." Ebenda, S. 55. Wie widersprüchlich die Entwicklung innerhalb der SPD verläuft, zeigt etwa, daß gleichzeitig Positionen des kritischen Rationalismus in Publikationen von prominenten SPD-Mitgliedern verstärkt rezipiert werden. Vgl. die Analyse von Bayertz, K.: Der Popper-Boom in der SPD oder Die theoretische Offensive des Reformismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 21, H. 3 1976, S. 278-289 (Teil1) und H. 4 1976, S. 463-473, (Teil2). Bayertz bemerkt dazu u.a.: "Die von seiten der sozialdemokratischen Parteiführung intensivierte politisch-ideologische Verarbeitung des kritischen Rationalismus steht in einer bemerkenswerten Ungleichzeitigkeit mit dem Niedergang der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Poppers. In der internationalen philosophischen Diskussion nimmt der Einfluß des kritischen Rationalismus rapide ab:..." Ebenda (Teil2), S. 463.

498 Unter einer antilegitimatorischen Bildung wäre nach unserem Modell eine Bildung zu verstehen, die in ihren strukturellen und prozessualen Momenten durch Einheitlichkeit und Wissenschaftlichkeit ausgezeichnet wäre. (Die Einheitlichkeit wäre in prozessualer Hinsicht durch ein äußerst differenziertes didaktisches und methodisches Instrumentarium anzustreben.) Der Grad und die Intensität dieser Momente hätte sich zu orientieren am stofflichen Entwicklungsstand der Produktion. Die sozialen Bildungsziele wären definiert als die Befähigung des zukünftigen Produzenten zur Beherrschung der sozialen gesellschaftlichen Verhältnisse, was deren theoretische Aneignung voraussetzt.

499 Naschold nennt eine solche Zielkonzeption "Alternativstrategie(n) einer demokratischen Schulreformpolitik". Vgl. Naschold, F.: Schulreform als Gesellschaftskonflikt, a.a.O., S. 53. Er meint: "Politisch-gesellschaftliche Gruppierungen wie z.B. die Gewerkschaften müssen...eine Strategie der Gegenplanung entwickeln, die für die politischen Auseinandersetzungen fundierte langfristige Gegenperspektiven, verbunden mit operativen Ansätzen in den verschiedenen Sektoren enthalten." Ebenda, S. 108.

500 Diese Ansicht vertritt auch Naschold, der die Zielsetzung verfolgt, an den Autonomisierungs- und Partizipationsstrategien, wie sie von sozialliberaler Seite aus verstärkt betrieben werden, anzusetzen und das dabei mobilisierte Potential "horizontal" und "vertikal" auszudehnen. Vgl. ebenda, S. 26-30.

501 Vgl. die Gliederungspunkte 4.2. und 4.3. der vorliegenden Arbeit.

502 Die relativ starke Entökonomisierung, die bei der Umsetzung der Positionen der kritischen Curriculumtheorie in den Richtlinien zum politischen Unterricht in Nordrhein-Westfalen - verglichen etwa mit den sozialökonomisch kritischen Aussagen von H. Blankertz - zu beobachten war, könnte dahingehend interpretiert werden, daß die antilegitimatorischen Kräfte zu diesem Zeitpunkt nur relativ schwachen Einfluß auf die bildungspolitische Diskussion nehmen konnten.

503 Vgl. Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, H. K.: Die SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 154. Eine eingehendere Analyse dieser Zusammenhänge hätte auch auf die Funktion des reformistischen Flügels innerhalb der SPD einzugehen. Vgl. z.B. dazu ebenda, S. 156.

504 Vgl. Lutz, D. S./Storz, U.: Zur Funktion der Rüstungspolitik in der BRD. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 21, S. 371-382, hier: S. 371; Rilling, R./Sychla, H.: Zur Rüstungs- und Militärpolitik der Regierung Brandt/Scheel. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 17, H. 6 1972, S. 598-616 und H. 8 1972, S. 862-884.

505 Vgl. Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, H. K.: Die SPD im Widerspruch..., a.a.O., S. 129; Hirsch, J.: Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals, a.a.O., S. 384f.

506 Vgl. Meyer, H.: Skizze des Legitimationsproblems..., a.a.O., S. 434.

507 Wir haben uns in der vorliegenden Arbeit (vgl. Gliederungsabschnitt 3.4.) bemüht nachzuweisen, daß die Konzentration der Vertreter einer kritischen Curriculumtheorie auf die "Zielproblematik" zwar durchaus akzeptable Kritikpunkte gegenüber "deduktionistischen" Curriculumtheorien vorgetragen hat, daß jedoch infolge der Übernahme einer dualistischen Gesellschaftstheorie und einer inhaltlich und historisch abstrakten Persönlichkeitstheorie diese Kritik letztlich auf einer voluntaristischen Ebene verbleibt.

508 Auf diese Gefahr hat die Projektgruppe Automation und Qualifikation in bezug auf die Konzeption von Baethge ("Politische Kritik der Technologie") hingewiesen. Vgl. Ohm, C., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Ist die Bildungsreform am Ende?..., a.a.O., S. 35. Erst recht muß davor im Hinblick auf die Konzeption einer kritischen Curriculumtheorie gewarnt werden angesichts des nach neueren wissenschaftlichen Forschungen erhärteten Sachverhalts, daß die wissenschaftliche Begründung prozessualer Bildungsziele, -inhalte und -methoden erst im Durchgang durch eine "inhaltliche", d.h. konkret-historisch vorgehende Persönlichkeits- und Lerntheorie geleistet werden kann. Daß die Position der kritischen Curriculumtheorie sich der Aufnahme solcher Positionen prinzipiell verschließen müßte, dagegen spricht u.E. z.B. die starke Betonung des Problems des Implikationszusammenhanges von Lernzielen, -inhalten und -methoden bei H. Meyer. Gerade Meyer betont bei seiner Kritik an den behavioristisch orientierten und lernzielorientierten Curriculumtheorien die "Notwendigkeit, die inhaltliche Komponente von Lernzielen zu berücksichtigen". Meyer, H.L.: Trainingsprogramm..., a.a.O., S. 23.

509 Ohm, C., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Ist die Bildungsreform zu Ende?..., a.a.O., S. 38.

510 Darauf verweist auch die Projektgruppe Automation und Qualifikation: "Gerade in der heutigen Periode der anhaltenden Wirtschaftskrise gewinnt dieser Kampf um die Erhaltung demokratischer Errungenschaften eine besondere Bedeutung, ... weil diese Wirtschaftskrise aufgrund von Investitionssubventionen und Krediterleichterungen bei hoher Arbeitslosigkeit einen neuen Automationsschub und damit gleichzeitig einen Anstieg der erforderten Qualifikationen von Arbeitern und unteren Angestellten erwarten läßt." Ebenda, S. 38f.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

Achtenhagen, F./Meyer, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision-Grenzen und Möglichkeiten, München 1971

Autorenkollektiv: Mitbestimmung als Kampfaufgabe, Köln 1971

Autorenkollektiv: Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950-1970, Teil I, Klassenstruktur und Klassentheorie, Frankfurt 1972

Autorenkollektiv: Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950-1970, Teil II, 2 Halbbände, Frankfurt 1974

Badstübner, R./Thomas, S.: Restauration und Spaltung. Entstehung und Entwicklung der BRD 1945-1955, Köln 1975

Baethge, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Teil 1, S. 256-302

Baumgarten, M., u.a. (Projektgruppe Automation und Qualifizierung): Bildungsreform vom Standpunkt des Kapitals. In: Das Argument, H. 80 (Sonderband) 1973, S. 13-54

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Dokumente zur Schulreform in Bayern, München 1952

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Schulreform in Bayern. Lehrpläne für die Grundschule Orientierungsstufe und Hauptschule, Bd. 1, München 1970

Becker, H.: Neue Modelle zur "großen Bildungsreform" in der Bundesrepublik. Inhalt, Ursachen und Hintergründe des Martin- und Evers-Planes. In: Pädagogik, Jg. 24, H. 4/1969, S. 368-375

Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung, Beschluß der Bundesregierung vom 13. Oktober 1967, Drucksache V 2166

Berlyne, D.E.: Les équivalences psychologiques et les notions quantitatives. In: Théorie du comportement et opération, Paris 1960

Beyer, W.R.: Vom Sinn oder Unsinn einer "Neuformulierung" des Historischen Materialismus. Zu den Versuchen einer philosophischen Stabilisierung von Herrschaft im sogenannten Spätkapitalismus, Frankfurt 1974

Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg, hrsgeg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Richtlinien vom 10. Januar 1958, Villingen 1958

Bildungsplan für die Mittelschulen Baden-Württembergs. Erlaß des Kultusministeriums vom 29. April 1963, Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Jg. 13, Stuttgart 10. März 1964

Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, I. Einleitung, Stundentafeln und Erläuterungen, Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Sondernummer, Jg. 9, Wiesbaden, März 1956

Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, II Das Bildungsgut. B. Das Bildungsgut der Volksschule, Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Jg. 10, Sondernummer 2, Wiesbaden, Februar 1957

Blankertz, H.: Demokratische Bildungsreform-kapitalistische Systemerhaltung-politische Erziehungswissenschaft. Versuch einer Analyse aus Anlaß des Kollegstufenmodells Nordrhein-Westfalen. In: Kosse, W./Peschke, K.: Perspektivpädagogik, Essen 1974

Brenner, O.: Sozial- und Gesellschaftspolitik in einem kapitalistischen Staat. In: Bracher, D. (Hrsg.): Nach 25 Jahren - Eine Deutschland-Bilanz, München 1950

Bruner, J.S.: Toward a Theory of Instruction, Cambridge (Mass.) 1967

Bruner, J.S.: Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1972

Bruner, J.S.: Relevanz der Erziehung, Ravensburg 1973

Bruner, J.S./Goodnow, J.J./Austin, G.A.: A Study of Thinking, New York 1956

Bruner, J.S./Oliver, R./Greenfield, P.M.: Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel. Ausgabe 1974, Stuttgart/Mainz 1974

Bund-Länderkommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan (2 Bde), Stuttgart 1974

Christian, W.: Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht, Köln 1974

Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter. Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins, Köln 1971

Deppe, F.: Arbeiterbewegung und westeuropäische Integration, Köln 1976

Deppe, F./Lange, H.: Zur Soziologie des Arbeiter- und Klassenbewußtseins. Ein kritischer Literaturbericht. In: Das Argument, H. 61/1970, S. 699-715 (Tl 1) und H. 62/1970, S. 803-821 (Tl 2)

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttbart 1970

Deutscher Bildungsrat: Die Bildungskommission: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975

Dowe, U./Frommberger, H. (Hrsg.): Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1968

Edelstein, W.: Diskursive oder ideologische Legitimation durch Wissenschaft - Überlegungen zur neueren Rahmenrichtliniendiskussion in der BRD. In: Neue Sammlung, Jg. 14, H. 2/1974, S. 134-143

Elbers, D.: Curriculumreformen in den USA. Ein Bericht über theoretische Ansätze und praktische Reformverfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungsprojekte, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte, Bd. 28, Berlin 1973

Elsner, W.: Die "neue politische Ökonomie" und Ansätze politisch-ökonomischer Neubesinnung in den Wirtschaftswissenschaften. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 20, H. 11/1975, S. 1233-1247 (Tl 1) und H. 1/1976, S. 71-88 (Tl 2)

Fach, W.: Diskurs und Herrschaft - Überlegungen zu Habermas' Legitimationslogik. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 3, H. 3/1974, S. 221-228

Faulenbach, K.A.: Auf dem Wege in eine andere Republik? oder eine curriculare Fehlzündung. Das Beispiel Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik in Nordrhein-Westfalen. In: Rath, P. (Hrsg.): Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1975, S. 13-54

v. Flatow, S. u.a.: Materialien zum Problem der ökonomischen Implikationen von Schulreformen in der BRD von 1945-1970. In: Institut für Politische Wissenschaften, Pädagogisches Seminar/Erlangen, Projektbereich Hochschulplanung: Bildungsökonomie, Ms.,Erlangen 1970, S. 1-41

Flechsig, K.-H. u.a.: Ein erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretischer Ansatz einer Theorie der Curriculumentwicklung MONO VI, Konstanz 1970

Flechsig, K.-H./Haller, H.-D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973

Frey, K./Hameyer, U.: Schwerpunkte der Curriculumtheorie und -praxis. Ein strukturierter Literaturbericht. In: Die deutsche Schule, Jg. 67, H. 5/1975, S. 345-356

Frey, K./Lang, M. (Hrsg.): Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht, 2. IPN-Symposium (13.-15. März 1972), Bern/Stuttgart 1973

v. Freyberg, J. u.a.: Geschichte der deutschen Sozialdemokratie 1863-1975, Köln 1975

Führ, C.: Kompetenzverteilung und Bildungsreform. Bildungspolitische Probleme des Föderalismus, dargestellt am Beispiel des Verhältnisses von Reich und Ländern in der Weimarer Republik bzw. von Bund und Ländern in der Bundesrepublik. - Ein Überblick. In: Dannemann, C.: Bildung und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied 1973

Fürstenberg, F.: Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, Köln/Opladen 1967

Gemein, G.: Richtlinien für den politischen Unterricht. Vorstellung und Kritik. In: Gemein, G./Kienel, H. (Hrsg.) Politik und Unterricht. Wer bestimmt was Schüler lernen? Richtlinien für den Politik-Unterricht in der Diskussion, Essen 1975, S. 9-16

Glagow, R./Offe, C./Ronge, V./Schmieg, G.: Erzeugung und Verarbeitung von Krisen durch politisch-administrative Handlungssysteme, Ms., Starnberg 1972

Groskurth, P./Volpert, W.: Lohnarbeitspsychologie, Frankfurt 1975

Haberland, H./Paris, R.: Reform als Bluff? Zur Diskussion des linguisierten Sprachunterrichts. Eine Replik. In: betrifft:erziehung, Jg. 7, H. 5/1974, S. 38-40

Habermas, J.: Theorie und Praxis, Sozialphilosophische Studien, Neuwied/Berlin 1963

Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Beiheft 5 der Philosophischen Rundschau, Tübingen 1967

Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968

Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt 1968

Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt 1969

Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973

Habermas, J.: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Realität ausbilden? In: Habermas, J./Henrich, D.: Zwei Reden. Aus Anlaß des Hegel-Preises, Frankfurt 1974, S. 23-84

Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt 1971

Hacker, W.: Allgemeine Ingenieurpsychologie, Berlin 1973

Hahn, E.: Die theoretischen Grundlagen der Soziologie von Jürgen Habermas. In: Die "Frankfurter Schule" im Lichte des Marxismus. Zur Kritik der Philosophie und Soziologie von Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, Frankfurt 1973 (2.Aufl.), S. 70-89

Hahn, E.: Spontaneität und Klassenbewußtsein. In: Ders.: Theoretische Probleme der marxistischen Soziologie, Köln 1974, S. 299-339

Harrer, J.: Zur Typologie und Definition sozialdemokratischer Politik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik Jg. 19, H. 6/1974, S. 569-581

Haug, F. u.a.: (Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation in der BRD, In: Das Argument (Sonderband 7), Berlin 1975,

Haug, F.:u.a.(Projektgruppe Automation und Qualifikation): Automation führt zu Höherqualifikation. Thesen über Hand-und Kopfarbeit. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 4/1975, S. 90-96

Hegselmann, R.: Die Systemtheorie Luhmanns als technokratischer Institutionalismus und administrative Hilfswissenschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 21, H.1/1976, S. 38-57

Heidtmann, B.: Niklas Luhmann und die Systemtheorie - im Lichte der Marxschen Hegel-Kritik. In: Sozialistische Politik, Jg. 6, H. 32(April)/1975, S. 5-35

Hirsch, J.: Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals, Frankfurt 1974

Hoffmann, M.: Die Hauptschule auf dem Weg zur Sonderschule? Zum Statusverlust und Funktionswandel der Hauptschule in Berlin. In: Die deutsche Schule, Jg. 67, H. 5/1975, S. 316-335

Hofschen, H.-G./Ott, E./Rupp, H.K.: SPD im Widerspruch. Zur Entwicklung und Perspektive der Sozialdemokratie im System der BRD, Köln 1975

Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis, Frankfurt 1973

Hülsmann, H.: Die Schwierigkeiten des Jürgen Habermas beim Versuch Theorie und Praxis zu vermitteln. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 21, H. 1/1976, S. 57-70

Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Hamburg 1975

Husèn, T.: Bildungsforschung und Schulreform in Schweden, Stuttgart 1968

Institut für Jugendforschung: Die Einstellung der jungen Generation zum Unternehmer in seinem wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Umfeld, Studie im Auftrag der Deutschen Shell AG, o.O. 1974

Institutionen, Projekte, Strategien der Curriculumreform in den Ländern (Übersicht nach H. Brügelmann) In: Gesamtschule Jg. 7, H. 2/1975, S. 31-34

Jaggi, U.: Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik, Frankfurt 1973

Jahnke, H./Mies, T./Otte, M./Schubring, G.: Zu einigen Hauptaspekten der Mathematikdidaktik. In: Schriftenreihe des Instituts für Didaktik der Mathematik, H. 1/1974, S. 4-84

Jung, H. u.a.: Die Septemberstreiks 1969. Darstellung, Analyse, Köln 1969

Jung, H.: Marxistische Klassentheorie und die Ideologie der "neuen Arbeiterklasse". In: Ökonomische Theorie, politische Strategie und Gewerkschaften. Auseinandersetzung mit neoreformistischen und neosyndikalistischen Anschauungen. Beiträge einer Tagung des Instituts für Marxistische Studien und Forschungen am 17./18. April 1971, Frankfurt 1971

Katzenstein, R.: Zum Problem einer marxistischen "Staatsableitung" In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 20, H. 4/1975, S. 426-438

Kelber, R.: "Konsensbereitschaft" statt Schulreform. Zur Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In: Köhler, G. (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne. Soziales Lernen im Konflikt, Frankfurt 1974, S. 203-215

Kienitz, W., u.a.: Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich, Berlin 1971

Klafki, W.: Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. In: Bildung und Erziehung, Jg. 28, H. 2/3/1975, S. 101-116

Knab, D.: Curriculumreform auf dem Weg zur Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30, H. 2/1974, S. 177-188

Köhler, G.:(Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt, Frankfurt 1974

Krause, G.: Durch eine neue Technik zu einer neuen Klasse? Kritisches zur Theorie der "neuen Arbeiterklasse". In: Facit, H. 27/1972, S. 47-56

Künzli, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975

Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966. In: Robinsohn, S.B., u.a. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Stuttgart 1970, S. 1/1-1/206

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Beiträge zum Lernzielproblem, Ratingen 1972

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Ratingen 1973

Langendorf, G.: Bürgerliche Zerrbilder der wissenschaftlich-technischen Revolution. In: Einheit, Jg. 30, H. 7/1975, S. 725-731

Leggewie, C./Lüdtke, A.: Wie Herrschaft legitimiert wird, Frankfurter Rundschau, Nr. 238, 14. Okt. 1975, S. 11

Lenzen, D./Meyer, H.L.: Innovation durch Schulversuche? Restriktionsanalyse der Planungs- und Implementationsbedingungen curricularer Reformen, Ms, Münster 1975

Ley, H./Müller, T.: Kritische Vernunft und Revolution. Zur Kontroverse zwischen Hans Albert und Jürgen Habermas, Köln 1971

Löffler, H.: Rezension von Claus Offe: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972 und Jochen Steffen: Strukturelle Revolution-von der Wertlosigkeit der Sachen, Hamburg 1974. In: Sozialistische Politik, Jg. 6, H. 31 Dez. 1974, S. 99-111

Löwe, P.B./Lanfermann, H.-H.: "Systemtheorie" kontra gesellschaftlichen Fortschritt. In: IPW-Berichte, Jg. 2, H. 7/1973, S. 26-34

Luhmann, N.: Legitimation durch Verfahren, Neuwied 1969

Maciejewski, F. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion. Supplement I, Frankfurt 1973

Mager, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965

Mallet, S.: La nouvelle classe ouvrière, Paris 1963

Manz, W.: Schule und Legitimation. Zur curricularen Entscheidungsproblematik, Hamburg 1975

Markert, W.: Mehr Wunsch als Analyse. Bietet der OECD-Report eine realistische Perspektive? In: betrifft:erziehung, Jg. 7, H. 3/1974, S. 18,19

Martin, B.: Entwurf eines Gesamtplanes für das Schul- und Hochschulwesen. In: Akademischer Dienst, Kulturpolitische Informationen, Nr. 38 1968

Marx, K.: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte In: Marx/Engels: Ausgewählte Schriften, Bd. I, Berlin 1966, S. 222-316

Marx, K./Engels, F.: Die Deutsche Ideologie. In: Marx/Engels Werke Bd. 3, Berlin 1969, S. 13-530

Marx, K.: Thesen über Feuerbach. In: Marx/Engels Werke Bd. 3, Berlin 1969, S. 5-7

Marx, K./Engels, F.: Das kommunistische Manifest. In: Marx/Engels: Ausgewählte Schriften, Bd. I, Berlin 1966 (6. Aufl.), S. 17-57

Marx, K.: Das Kapital, Marx/Engels Werke Bd. 23, Berlin 1968

Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf), Berlin 1953

Marx, K.: Zur Kritik der Politischen Ökonomie, Erstes Heft, Berlin 1970

Marx, J.: Arbeitskraft, neue Technik, Monopolherrschaft, DWI-Forschungshefte 4/1971, Berlin 1971

Mende, M./Faulstich, P.: Alternativen beruflicher Bildung in der BRD. In: Sozialistische Politik, Jg. 6, H. 29/1974, S. 57-87

Meyer, H.L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt 1975 (2. Aufl.)

Meyer, H.L.: Skizze des Legitimationsproblems von Lernzielen und Lerninhalten. In: Frey, K. u.a. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. II, München 1975

Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum Methodologie, München 1972

Meyer, H.L.: Aufbau und Funktion eines didaktischen Strukturgitters. In: Frey, K./Häußler, P. (Hrsg.): Integriertes Curriculum. Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze. Bericht über das 4. IPN-Symposium, Weinheim/Basel 1973, S. 263-287

Meyer, U./Stuby, G. (Hrsg.): Die Entstehung des Grundgesetzes. Beiträge und Dokumente, Köln 1976

Mickel, W.: Curriculumforschung und politische Bildung. In: aus politik und zeitgeschehen , H. 19/1971

Mickel, W.: Politische Bildung an Gymnasien 1945-1965, Analyse und Dokumentation, Stuttgart 1967

Modell für ein demokratisches Bildungswesen (Entwurf), hrsg. vom Vorstand der SPD, Bonn 1969

Möller, C.: Technik der Lernplanung, Weinheim/Basel 1969, (1. Aufl.), 4. neub. Auflage 1973

Möller, H.: Die Hauptschule. Aufgabe und Probleme, Frankfurt 1972

Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim/Basel 1974

Müller, H.: Von Revision zu Revision. Über die "Richtlinien für den politischen Unterricht" in Nordrhein-Westfalen. In: Rath, P. (Hrsg.): Bildungsreform im Fadenkreuz der Reaktion. Zur Auseinandersetzung um den politischen Unterricht und die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1975, S. 55-70

Müller, W.: Habermas und die Anwendbarkeit der Arbeitswerttheorie. In: Sozialistische Politik, Jg. 1, H. 1 1969, S. 39-53

Müller-Wolf, H.-M./Classen-Bauer, I.: Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Analyse der Haupttendenzen und gegenwärtigen Probleme. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 27, H. 3/1975, S. 149-160

Naschold, F.: Zur Politik und Ökonomie von Planungssystemen. In: Politische Vierteljahresschrift (Sonderheft), Jg. 4, 1972, S. 13-53

Naschold, F.: Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt 1974

Naschold, F./Väth, W.: Politische Planungssysteme im entwickelten Kapitalismus. In: Dies. (Hrsg.): Politische Planungssysteme, Opladen 1973, S. 7-42

Naumann, W.: Über die Kategorien Inhalt und Methode in der Pädagogik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 22, H. 4/1974, S. 443-457

Neelsen, K.: Wirtschaftsgeschichte der BRD, Berlin 1973

Nevermann, K.: Curriculumreform als Gegenstand staatlicher Bildungspolitik. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd I, München 1975, S. 113-126

Nyssen, F.: Zum Verhältnis von ökonomischer Basis und Überbau - Politische Ökonomie und Pädagogik in den 20er Jahren und heute. In: Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971, S. 7-36

Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972

Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd 50, Teil 1, Stuttgart 1975, S. 217-252

Ohm, C., u.a. (Projektgruppe Automatisierung): Ist die Bildungsreform am Ende? Die Verbreitung von Resignation in der Bildungsreform durch Martin Baethge. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 6/1975, S. 28-40

Otte, M.: Notizen zum Problem der Interdisziplinarität. In: Schriftenreihe des Instituts für Didaktik der Mathematik, Universität Bielefeld, H. 1/1974, S. 85-107

Otte, M.: Die didaktischen Systeme von V.V. Davidov, D.B. Elkonin einerseits und L.V. Zankov andererseits. In: Demokratische Erziehung, Jg. 2, H. 2/1976, S. 198-212

Otte, M./Steinbring, H.: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterricht. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 5/1975, S. 71-89

Phenix, Ph.H.: Realms of Meaning. A Philosophy of the Curriculum for General Education, New York 1964

Piaget, J./Szeminska, A.: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde, Stuttgart 1965

Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wien/München 1969

Piaget, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt 1973

Preuss-Lausitz, U.: Von der Hauptschule zur Restschule. Hauptschulmisere am Beispiel West-Berlin. In: betrifft: erziehung, Jg. 8, H. 1/1975, S. 46-51

Priester, K.: "Struktur" und "Konflikt"-Bemerkungen zu zwei didaktischen Grundkategorien in der politischen Bildung. In: Demokratische Erziehung, Jg. 1, H. 4/1975, S. 18-30

Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen der Forschung bei der Findung, Begründung und Auswahl von Lernzielen. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd 51, Teil 2, Stuttgart 1975, S. 58-85

Raschert, J.: Gesamtschule: Ein gesellschaftliches Experiment, Stuttgart 1974

Rationalisierungs-Kuratorium der deutschen Wirtschaft (RKW), e.V.: Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland, Forschungsprojekt, Erster Band, Frankfurt 1970

Reisse, W.: Verschiedene Begriffsbestimmungen von "Curriculum": Überblick und Ansätze zur Präzisierung. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, München 1975, Bd I, S. 46-59

Richtlinien für den politischen Unterricht, Erlaß des hessischen Kultusministers vom 30.6.1949, Wiesbaden 1949

Richtlinien für die bayerischen Volksschulen. 1. mit 9. Schülerjahrgang, hrsg. von Ministerialrätin W. Böhm, München 1970 (7. Aufl.)

Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, Erlaß des Niedersächsischen Kultusministers vom 28. Dezember 1956, Schriftenreihe des Niedersächsischen Kultusministeriums, Braunschweig 1957

Richtlinien für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Erlaß des Kultusministers vom 8.3.1955. In: Richtlinien und Stoffpläne für die Volksschule, Ratingen 1967, S. 1-38

Richtlinien für die Volksschulen in Rheinland-Pfalz, Runderlaß des Ministers für Unterricht und Kultus vom 29.3. 1957, Grünstadt 1957

Riess, F.: Zur Kritik des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.Kategorien und Ansätze einer ideologiekritischen Analyse. In: Die deutsche Schule, Jg. 64, H. 11/1972, S. 702-717

Rilling, R.: Theorie und Soziologie der Wissenschaft. Zur Entwicklung in BRD und DDR, Frankfurt 1975

Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied/Berlin 1971

Rosenfeld, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation, Berlin 1965

Roth, A.: Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule, Ratingen 1966

Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, o.O., o.J.

Schäffer, B./Lambrou, U.: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule, Frankfurt 1972

Scheibe, W.: Zur Geschichte der Volksschule, Bd II, Quellentexte, Bad Heilbrunn 1965

Schleifstein, J.: Einführung in das Studium von Marx, Engels, Lenin, München 1972

Schmiederer R.: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt 1972

Schmitt, C.: Legalität und Legitimität. In: Verfassungsrechtliche Aufsätze, Berlin 1958, S. 263-350

Schörken, R. (Hrsg.): Curriculum"Politik". Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974

Schultze, W./Führ, C.: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim 1973 (3. Aufl.)

Sève, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Frankfurt 1972

Short, E.C./Marconnit, G.D. (Hrsg.): Contemporary Thought in Public School Curriculum. Readings, Dubuque/Iowa 1968

Skatkin, M.N.: Die Aufgaben der Didaktik und die Erhöhung der Qualität des Unterrichts. In: Aktivität und Erkenntnis. Beiträge sowjetischer Pädagogen zur Erhöhung der Qualität des Unterrichts, Berlin 1975, S. 51-140

Spieß, W.: Staatliche Curriculumreform in Nordrhein-Westfalen. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd I, München 1975, S. 315-323

Spreckelsen, K.: Analyse und didaktische Aufbereitung von Begriffen. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd II, München 1975, S. 76-84

Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1957

Stöcker, K.: Die Hauptschule. Entwurf und Gestaltung, München 1968

Strzelewicz, W.: Zur Interdependenz von gesellschaftlichen Prozessen und Curriculumentwicklung. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd I, München 1975, S. 79-92

Suchodolski, B.: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie, Köln 1972

Taba, H.: Curriculum Development. Theory and Practice, New York 1972

Teschner, W.-P.: Wissenschaftliche Zielanalyse als Kern der Curriculumentwicklung. In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Beiträge zum Lernzielproblem, Ratingen 1972, S. 12-44

Tjaden, K.-H.: Bemerkungen zur historisch-materialistischen Konzeption der Struktur gesellschaftlicher Systeme. In: Habermas, J., u.a. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion. Supplement I, Frankfurt 1973, S. 78-87

Tjaden-Steinhauer, M.: Gesellschaftsbewußtsein der Arbeiter. Umrisse einer theoretischen Untersuchung, Köln 1975

Tjaden-Steinhauer, M./Tjaden, K.H.: Merkmale der Produktivkraftentwicklung als Faktoren der gesellschaftlichen Reproduktion. In: Das Argument, Berlin, H. 73/1972, S. 393-407

Tjaden-Steinhauer, M./Tjaden, K.H.: Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus, Stuttgart 1973

Tripp, M.: Materialistische Erkenntnistheorie und Ideologie. In: Sozialistische Politik, Jg. 6, H. 30/1974, S. 87-125

Ulmann, G.: Kreativität, Weinheim 1968

Ulshöfer, R.: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Dokumente und Kommentare, Heidelberg 1967

Volpert, W.: Die "Humanisierung der Arbeit" und die Arbeitswissenschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 19, H. 6/1974, S. 602-619 (Teil 1) und H. 7/1974, S. 709-719 (Teil 2)

Volpert, W.: Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit. In: Groskurth, P./Volpert, W.: Lohnarbeitspsychologie, Frankfurt 1975, S. 11-196

Wallach, M.A./Kogan, N.: Modes of Thinking in Young Children, New York 1965

Warnke, C.: Die "abstrakte" Gesellschaft. Systemwissenschaften als Heilsbotschaft in den Gesellschaftsmodellen Parsons, Dahrendorfs und Luhmanns, Frankfurt 1974

Wessel, K.-F.: Grundprobleme des Verhältnisses von marxistisch-leninistischer Philosophie und Pädagogik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 21, H. 10/1973, S. 1195-1209

Westphalen, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1973

Winter, H.: Vorstellungen zur Entwicklung von Curricula für den Mathematikunterricht in der Gesamtschule. In: Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Beiträge zum Lernzielproblem, Ratingen 1972, S. 67-95

Lebenslauf

Am 28.6.1945 wurde ich als Sohn von Harry Deininger und Emmy Deininger,geb.Theisinger in Freilassing/Obb. geboren,legte im Juli 1966 die Reifeprüfung am Aventinus-Gymnasium in Burghausen/Obb.ab und nahm im Wintersemester 1966/67 das Studium im Hauptfach Soziologie und den Nebenfächern Psychologie,Pädagogik und Volkswirtschaftslehre an der Maximilians-Universität zu München auf.Im Juni 1972 schloß ich das Studium mit dem Erwerb des Diploms für Soziologie,das die Teildisziplinen Allgemeine Soziologie,Soziologie des Bildungswesens sowie Arbeitstechniken der empirischen Sozialforschung,Sozialpsychologie und Allgemeine Psychologie,Volkswirtschaftslehre und Pädagogik umfaßte,ab.Nach einer halbjährigen Tätigkeit als freier Mitarbeiter in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nahm ich ab Juli 1973 eine Stelle als Verwalter einer wissenschaftlichen Assistentenstelle am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster ein,die im Juni 1976 im 3.Jahr ausläuft.Während dieser drei Jahre konnte ich Tätigkeiten in der Lehre,in der akademischen Selbstverwaltung und in der wissenschaftlichen Arbeit(Verfertigen der vorliegenden Dissertation)ausüben und ergänzende Studien in den Disziplinen Pädagogik,Psychologie und Soziologie betreiben.